UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR DAS KLASSISCHE ALTERTUM GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR UND FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND PAUL CAUER

ZWEIUNDDREISSIGSTER BAND

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER LEIPZIG · BERLIN 1913

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

PAUL CAUER

SECHZEHNTER JAHRGANG 1913

132723
16/5/14

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER LEIPZIG · BERLIN 1913

PA
3
N664
Bd.32

ALLE RECHTE EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND XXII (1908), XXIV (1909), XXVI (1910), XXVIII (1911), XXX (1912) UND XXXII (1913)

Adam Abt in Offenbach a. M. (XXVIII 567)
Friedrich Adami in Frankfurt a. M. (XXX 459)
Wilhelm Adams in Hörde (XXVIII 418)
Friedrich Aly (†) (XXII 1. 521, XXX 157)
Martin Baltzer in Kassel (XXX 329, XXXII 171)
Wilhelm Becher in Dresden (XXII 423)
Karl Becker in Elberfeld (XXII 558)
Otto Beckers in Remscheid (XXX 490)
Franz Bender in Köln (XXIV 432)
Hans Bernhardt in Soest (XXX 273. 383. 404)
Ernst Beutler in Leipzig (XXIV 363)
Alfred Biese in Frankfurt a. M. (XXIV 478, XXVI 496, XXVIII 233, XXX 333)
Karl Bitterauf in Kempten (XXVIII 174)
Wilhelm Bock in Rastenburg (XXVIII 231)
Alois Bömer in Breslau (XXVI 83)
Karl Bone in Düsseldorf (XXII 439. 473)
Eugen Borst in Böblingen (XXII 255)
Daniel Bothár in Oedenburg (XXVI 95)
Paul Brandt in Düsseldorf (XXVIII 451, XXX 330. 441)
Otto Braun in Münster (XXXII 298)
Karl Brugmann in Leipzig (XXVIII 454)
Wilhelm Bruhn in Züllichau (XXVI 22. 65)
Bernhard Bruhns in Zittau (XXVI 361)
Wilhelm Bruns in Pforta (XXVIII 475)
Gerhard Budde in Hannover (XXII 60. 303, XXVIII 542)
Adolf Busse in Berlin (XXVI 465)
H. Cannegieter in Haag (XXVIII 175)
Friedrich Cauer in Berlin (XXX 382, XXXII 477)
Paul Cauer in Münster (XXII 514, XXIV 337, XXVI 1. 130, XXVIII 422. 443. 496. 511. 529. 565, XXX 21. 110. 164. 207. 214. 254. 260. 303. 365. 380. 485, XXXII 48. 86. 173. 282. 333. 387. 422. 430. 457. 512)
Otto Clemen in Zwickau (XXVI 591)
G. A. O. Collischonn in Frankfurt a. M. (XXX 57)
Franz Cramer in Münster i. W. (XXXII 549)
Karl Credner in Brandenburg a. H. (XXII 402, XXXII 521)
August Döring in Berlin (XXIV 140)
Johannes Dreyer in Iserlohn (XXXII 189)
Rudolf Ebeling in Halle (XXX 331)
Georg Ellinger in Berlin (XXIV 150)
Ernst Elster in Marburg (XXIV 540)
Erich Enderlein in Elmshorn (XXVIII 243)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XXIV 312, XXVIII 33)
Karl Erbe in Ludwigsburg (XXX 386)
Karl Eymer in Marburg (XXXII 24)
Kurt Fleischer (†) (XXIV 264. 380)
Friedrich Wilhelm Foerster in Zürich (XXX 113)
Max Foerster in Leipzig (XXX 396)
Fritz Friedrich in Leipzig (XXIV 69. 465, XXVI 459, XXX 139)
Adolf Fritsch in Hamburg (XXX 30)
Josef Fritz in Wien (XXX 108)
Anton Funck in Magdeburg (XXVIII 564, XXX 162)
Richard Gaede in Münster i. W. (XXX 159. 275. 357, XXXII 382)
Gottfried Garten in St. Petersburg (XXXII 55)
Heinrich Gebler in Mörs (XXVIII 155)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 83. 134. 185, XXIV 549, XXVI 181)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XXII 453)
Bernhard Gerth (†) (XXIV 335)
Alfred Giesecke in Leipzig (XXII 241)
Hans Gilbert in Meißen (XXVI 218)
Hugo Gillischewski in Berlin (XXII 265)
Ernst Goldbeck in Berlin (XXX 165. 439)
Alfred Götze in Freiburg i. B. (XXVI 316)
Rudolf Graeber in Herford (XXX 184. 346)
Fritz Graef in Flensburg (XXX 107. 389)
Julius Grau in Berlin (XXX 180)
Richard Groeper in Frankfurt a. O. (XXX 277)
Eugen Grünwald in Friedeberg i. Nm. (XXII 576, XXVI 41)
Karl Guttmann in Dortmund (XXVIII 397)

Benno von Hagen in Jena (XXX 498)
Franz Hahne in Braunschweig (XXIV 255)
Max Häsecke in Rinteln (XXXII 106)
Christian Harder in Neumünster (XXXII 255)
Martin Hartmann in Leipzig (XXVI 370)
Ludwig Hasenclever in München (XXIV 92)
Paul Hasler in Wesel (XXII 422)
B. Heil in Mörs (XXIV 178, XXVIII 170)
Carl Heinze in Cassel (XXX 387, XXXII 138. 434)
Max Hennig in Leipzig (XXII 425, XXIV 463)
Emil Herr in Mülhausen i. Els. (XXX 269, XXXII 439)
Karl Heussi in Leipzig (XXVIII 389)
Friedrich Heussner in Cassel (XXVIII 228)
Otto Hintze in Berlin (XXXII 229)
Arthur Hinz in Gnesen (XXXII 351)
Otto Hoffmann in Münster (XXX 549, XXXII 226. 490)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XXII 121)
Cornelius Hölk in Lüneburg (XXVIII 427)
Franz Hölscher in Münster i. W. (XXX 106)
Max Holtze in Leipzig (XXIV 295)
Bernhard Huebner (†) (XXII 219)
Hugo Humbert in Siegen (XXXII 80)
Rudolf Hunger in Dresden (XXX 217)
Fritz Jaeckel in Leipzig (XXX 158)
Walther Janell in Steglitz (XXVIII 25)
Johannes Ilberg in Wurzen (XXVIII 283)
Otto Immisch in Königsberg i. Pr. (XXXII 337)
Otto Kähler in Frankfurt a. M. (XXVIII 507, XXX 50)
Otto Kaemmel in Loschwitz bei Dresden (XXII 200, XXVI 59, XXX 340)
Ewald Kaesbach in Gladbeck (XXXII 470)
Bruno Kaiser in Naumburg a. S. (XXVIII 457)
Johannes Kaiser in München (XXVI 237)
Georg Kerschensteiner in München (XXXII 248)
Max Kirchner in Danzig (XXVIII 177)
Willibald Klatt in Steglitz (XXIV 401, XXVI 121, XXXII 124)
Hans Kleinpeter in Gmunden (XXVI 224)
Wilhelm Knögel in Frankfurt a. M. (XXII 30, XXIV 113, XXVIII 129)
Joseph Koch in Altona a. E. (XXXII 538)
Ernst Korselt in Zittau (XXIV 349)
Karl Krott in Freren (XXX 130. 325. 445, XXXII 284)
Hans Lamer in Leipzig (XXII 418, XXIV 460. 581, XXVI 272, XXVIII 164, XXX 261)
Rudolf Lehmann in Posen (XXVI 8, XXX 122, XXXII 1)
Friedrich Leo in Göttingen (XXXII 57)
Klemens Löffler in Breslau (XXII 62. 180. 183. 357, XXIV 231)
Wilhelm Lorey in Leipzig (XXXII 336)
Hermann Ludwig in Stuttgart (XXII 65)
Joseph Luley in Worms (XXX 90)
Gustav Major in Sonnenblick (XXVIII 219)
Jules Marouzeau in Paris (XXXII 196)
Ludwig Martens in Berlin (XXX 210)
Eduard Martinak in Graz (XXIV 174)
Carl Matthias in Schlawe (XXIV 246)
Friedrich Meese in Essen (XXX 231. 287)
Ulrich Meier in Bautzen (XXVI 409)
Hans Meltzer in Hannover (XXVIII 173, XXXII 382)
Hermann Mennen in Köln (XXXII 416)
Rudolf Methner in Bromberg (XXIV 185)
Joseph Mettlich in Münster i. W. (XXX 208, XXXII 218)
Friedrich Meyer in Halle (XXVI 515)
Georg Milow in Wildpark (XXVIII 259)
Hans Morsch in Berlin (XXII 63. 541)
Wilhelm Münch (†) (XXIV 111, XXVI 169. 266, XXVIII 101)
Max Nath (†) (XXVI 119, XXVIII 65. 506, XXX 40. 497)
August Nebe in Templin (XXVI 56. 326)
Maria Nessel in Falkenberg (XXXII 69)
Edmund Neuendorff in Mülheim a. Ruhr (XXX 116)
Emil Niepmann in Bonn (XXVIII 513)
Waldemar Olsen in Demmin (XXIV 83)
Theodor Opitz in Leipzig (XXIV 398, XXVI 167, XXVIII 62)
Max Ortner in Klagenfurt (XXIV 209)
Adolf Paul in Erfurt (XXXII 379)
Otto Perthes in Bielefeld (XXX 433)
Rudolf Peters in Düsseldorf (XXX 52. 379)
Joseph Petzoldt in Spandau (XXVIII 1. 550)
Karl Pflug in Friedenau (XXVIII 171)
Hermann Planck in Stuttgart (XXII 19)
Johannes Poeschel in Meißen (XXII 518, XXVI 61)
Franz Pohlhammer in Stuttgart (XXVIII 372)
Richard Ponickau in Leipzig (XXXII 330)
Max Preitz in Zerbst (XXVIII 143)
Hans Preuss in Leipzig (XXVI 271)
Walther Reichardt in Groß-Lichterfelde (XXVI 191)
Siegfried Reiter in Prag (XXVI 292. 340. 393. 506)
Carl Reuschel in Dresden (XXX 86)

Otto Richter in Leipzig (XXII 571, XXIV 61, XXVI 164. 165. 166. 221. 222. 223. 224, XXVIII 125. 126. 128. 390. 391. 392)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XXII 111)
George Rindfleisch in Köln (XXIV 499)
Constantin Ritter in Tübingen (XXX 492)
Eduard Roese in Bartenstein (XXII 98)
Friedrich Rommel in Berlin (XXVIII 212)
Friedrich Rosendahl in Soest (XXVIII 531)
Karl Rudolph in Barmen (XXXII 54)
Walther Ruge in Bautzen (XXIV 62, XXVIII 393. 395)
Paul Rühlmann in Leipzig (XXX 495, XXXII 381)
Maximilian Runze in Berlin (XXVI 429, XXVIII 275)
Ernst Samter in Berlin (XXX 519, XXXII 172)
Ulrich Schaarschmidt in Chemnitz (XXII 536)
Fritz Schemmel in Berlin (XXII 147. 494, XXIV 438)
Bastian Schmid in Zwickau (XXX 56)
Ernst Schmolling in Stettin (XXII 551)
Heinrich Schnell in Güstrow (XXIV 221, XXVI 329, XXVIII 289. 486, XXX 250. 534, XXXII 365)
Julius Schönemann in Homburg v. d. H. (XXVI 273. 549)
Hermann Schott in Regensburg (XXXII 313)
Edward Schröder in Göttingen (XXXII 168. 285)
Otto Schroeder in Charlottenburg (XXXII 113)
Ernst Schultze in Hamburg (XXVIII 498)
Alfred Schulze in Königsberg i. Pr. (XXXII 557)
Berthold Schulze in Groß-Lichterfelde (XXIV 335)
Hermann Schurig in Lemgo (XXX 160. 547, XXXII 380. 438)
Ernst Schwabe in Leipzig (XXII 272. 293. 313, XXIV 279. 422, XXVIII 120. 343. 345. 387, XXX 196. 328, XXXII 278. 511. 558)
Emil Schwarz in Mainz (XXXII 11. 322)
Hermann Schwarz in Greifswald (XXIV 1. 233. 281. 394. 396. 517)
Wilhelm Schwarz in Bochum (XXII 20)
Otto Seiffert in Breslau (XXVIII 314)
Johannes Seiler in Bielefeld (XXX 256. 325, XXXII 328)
Max Siebourg in Essen (XXX 109. 272)
Hermann Ed. Sieckmann in Osnabrück (XXVI 478)
Ernst G. Sihler in New York (XXVIII 84, XXXII 389)
Wilhelm Sopp in Bielefeld (XXXII 495)
Hermann Stadler in Burghausen (XXVI 146)
Arthur Stahl in Wesel (XXVIII 302)
Otto Stange in Dresden (XXIV 487)
Wilhelm Steitz in Frankfurt a. M. (XXX 416)
Eduard Stemplinger in München (XXVI 212. 225. 579, XXVIII 326, XXX 154)
Hans Stich in Zweibrücken (XXVIII 60)
Paul Stötzner (†) (XXII 358. 359, XXVI 591, XXVIII 124)
Heinrich Stürenburg in Dresden (XXIV 561)
Franz Stürmer in Weilburg (XXIV 31)
Emil Stutzer in Görlitz (XXII 169. 296)
Wilhelm Süss in Leipzig (XXII 343)
Johannes Teufer in Schöneberg bei Berlin (XXII 469. 485)
Albrecht Thaer in Hamburg (XXXII 508)
Heinrich Emil Timerding in Braunschweig (XXX 524)
Karl Todt in Steglitz (XXX 442. 443)
M. Treitinger in Mülhausen i. Els. (XXIV 458)
Richard Ullrich in Berlin (XXII 361)
Paul Usteri in Zürich (XXXII 554)
W. Viëtor in Marburg (XXX 207)
Paul Vogel (†) (XXIV 65)
Theodor Vogel (†) (XXX 381)
Friedrich Vogt in Marburg (XXXII 513)
Lothar Volkmann in Düsseldorf (XXX 163)
Hugo Vollprecht in Zwickau (XXVIII 509)
Karl Walter in Weimar (XXII 36)
Julius Wassner in Magdeburg (XXXII 441)
Heinrich Watenphul in Hattingen (XXX 150)
Bruno Wehnert in Hamburg (XXII 297)
Martin Wehrmann in Stettin (XXII 359. 413)
Ernst Wendland in Dortmund (XXXII 52)
Georg Werle in Darmstadt (XXVI 251)
Heinrich Werner in Düren (XXVI 529, XXXII 221)
Rudolf Wessely in Charlottenburg (XXVI 158)
Max Wiesenthal in Duisburg (XXIV 521)
Rudolf Windel in Halle a. S. (XXIV 276. 330, XXVI 245, XXX 318)
Wilhelm Wunderer in München (XXVI 102, XXVIII 96)
Gustav Wustmann in Leipzig (XXIV 58)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (XXIV 182, XXX 1, XXXII 510)

INHALT

Seite

Justus Lipsius auf der Bursa nova tricoronata zu Köln. Von Hermann Mennen . . 416
Von der Nürnbergischen Universität zu Altdorf. Von Edward Schröder 285
Auf den ältesten Spuren des Extemporales. Von Heinrich Schnell 365
Bossuet. Nach dem gleichnamigen Werke von G. Lanson aus dem Französischen. Von Maria Nessel 69
Studiosus philologiae (Edward Schröder) 168
Zu der Nachricht über den ersten stud. phil. (Wilhelm Lorey). 336
Herders Verhältnis zur Schule. Ein Spiegel der pädagogischen Ansichten der Gegenwart. Von Arthur Hinz. 351
Hermann Bonitz und Friedrich Sydow. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens. Von Karl Credner 521
Friedrich Paulsens Pädagogik. Von Otto Braun. 298
Das amerikanische College-Problem. Von Ernst G. Sihler 389
La crise des études classiques en France. Par Jules Marouzeau 196
Nachwort dazu. Von Joseph Mettlich. 219
Zirkular des russischen Ministers der Volksaufklärung an die Kuratoren der Lehrbezirke (Gottfried Garten) 55

Rede zur Eröffnung der 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Marburg. Von Friedrich Vogt 513
Gleichberechtigung. Ein Rückblick und ein Ausblick. Von Paul Cauer 173
Das humanistische Gymnasium. Seine Aufgaben und sein Recht in der Gegenwart. Von Otto Immisch 337
Der deutsche Germanisten-Verband (Paul Cauer) 48
Offener Brief in Sachen des deutschen Unterrichts, an Herrn Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga in Frankfurt a. M. Von Paul Cauer. 430
Schulpolitik und Statistik. Von Emil Schwarz 322
Aus dem Kampf gegen den Niedergang der höheren Schule. Von Carl Heinze . . 138
Gehen die Leistungen der höheren Schulen zurück? Von Emil Schwarz 11
Maßregeln und Menschen. Gedanken über den preußischen Extemporaleerlaß und seine amtliche Verteidigung. Von Paul Cauer 86
Die Vorbildung der Oberlehrer. Von Rudolf Lehmann 1
Die neue bayrische Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Lehranstalten und die gegenwärtige preußische. Von Julius Waßner 441
Religion und Deutsch in der allgemeinen Prüfung der Oberlehrer. Von Paul Cauer 422
Aus der philosophischen Staatsprüfung. Von Paul Cauer 457
Dienstanweisungen. Besprechung von Hans Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband zur 2. Auflage (Carl Heinze). 434
Der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer und der angegliederten Fachvereine (Paul Usteri) 554
Wie können die philologischen Ferienkurse auch unmittelbar für den Unterricht fruchtbar gemacht werden? (Johannes Seiler) 328

Seite

Der Geist der Erhebung von 1813. Vortrag, gehalten in der Deutschen Gesellschaft zu Posen am 17. März 1913 von Otto Hintze 229
1806—1813. Gesichtspunkte für die Behandlung im Unterricht. Von Friedrich Cauer 477
Die erste deutsche Konferenz für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Von Georg Kerschensteiner 248
Die Übungen des Jungdeutschland-Bundes im Dienste des Unterrichts und der Erziehung (Max Häsecke) 109
Der erste deutsche Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung (Richard Ponickau) 330
Schülerherbergen und Ferienwanderungen. Von Franz Cramer 549

Die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur. Von Friedrich Leo . . . 57
Religionspsychologie und Religionsunterricht. Von Johannes Dreyer 189
Neue Hilfsmittel zum Unterricht im Alten Testament (Ernst Wendland) 52
Vom deutschen Aufsatz. Von Otto Schroeder 113
Plattdeutsch an den höheren Schulen Niederdeutschlands. Von Ewald Kaesbach 470
Altsprachlicher Grammatikunterricht und Klassikerlektüre. Von Hermann Schott 313
Ein gefährliches Experiment. Zur Frage des Übersetzens in die alten Sprachen. Von Joseph Koch 538
Warum und wie ist die lateinische Schullektüre zu erweitern? Von Christian Harder 255
Cäsar und Tacitus über die Germanen. Von Karl Eymer 24
Die Verba 'defectiva' und die Aktionsarten. Von Otto Hoffmann 490
Quellenbücher im Unterricht. Von Hugo Humbert 80
Rousseaus '*Profession de foi du vicaire Savoyard*' als Schullektüre. Von Willibald Klatt 124
Entwicklung ethischer Probleme und Erkenntnisse aus dem neusprachlichen Unterricht. Von Wilhelm Sopp 495

VERZEICHNIS DER IM JAHRGANG 1913 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Zeitschrift für Erziehungs- und Schulgeschichte, Erster und zweiter Jahrgang, 1911. 1912 (P. C.) 512
Walter Sohm, Die Schule Johann Sturms und die Kirche Straßburgs. Bd. 27 der Historischen Bibliothek, herausgeg. von der Redaktion der Historischen Zeitschrift (Ernst Schwabe) 558
Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg, herausgeg. von der Württembergischen Kommission für Landesgeschichte. Erster Band, bis 1559 (Hans Meltzer) 382
Paul Schwartz, Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium 1786—1806 und das Abiturientenexamen. Bd. I—III (Ernst Schwabe) 278
Eduard Spranger, Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren (Paul Cauer) 387
Julius Ziehen, Aus der Studienzeit. Ein Quellenbuch zur Geschichte des Universitätsunterrichts (Paul Cauer) 333
Briefe von und an Herbart, 4 Bände, herausgeg. von Dr. *Theodor Fritzsch* (Ernst Schwabe) 511

Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband zur 2. Auflage (Carl Heinze) 434
Adolf Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung (Karl Krott) 284

Seite

Gottlieb Leuchtenberger, Vademecum für junge Lehrer. 2. Aufl. (Paul Cauer) 386
Gottlieb Leuchtenberger, Der Schuldirektor. Erfahrungen und Ratschläge (Paul Cauer) 386
Hans Füchsel, Wie benutzt man die Universitätsbibliothek? (Alfred Schulze) 557

Hans Bauerschmidt, Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung. Ein Wegweiser für die verschiedenen Schulgattungen (Paul Rühlmann) 381
Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgeg. von *Raydt,* 21. Jahrgang 1912 (Richard Gaede). 382

Gustav Rothstein, Unterricht im Alten Testament. 2. Aufl. Zwei Teile (Ernst Wendland) 52
Die Schriften des Alten Testaments in Auswahl, übersetzt und für die Gegenwart erklärt von *Greßmann, Gunkel* u. a. Bd. I (Ernst Wendland) 54
Ferd. Schultz, Geschichte der deutschen Literatur. 2. Auflage, völlig neu bearbeitet von *Karl Reuschel* (Hermann Schurig) 380
Heinrich Spieß, Menschenart und Heldentum in Homers Ilias (Paul Cauer) 282
Ewald Bruhn, Griechisches Lesebuch für Obersekunda (Ernst Samter) 172
Wilh. Schonack, Der Horazunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Lateinischen in der Gymnasialprima (Hermann Schurig) 438
Entgegnung auf Hoffmanns Anzeige von Werners Lateinischer Grammatik für höhere Schulen (Heinrich Werner) 221
Schlußwort (Otto Hoffmann) 227
Friedrich Koepp, Archäologie, drei Bände (Julius Ziehen) 510
Karl Reichhold, Architektur und Kunsterziehung (Adolf Paul) 379
Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters, herausgeg. von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. Bd. I (Emil Herr) 439
Max Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten (Martin Baltzer) 171
G. Marseille und *O. F. Schmidt,* Englische Grammatik (Karl Rudolph) 54
Franz Pahl, Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. I. Band des Handbuches des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, herausgeg. von Geh. Oberregierungsrat Dr. J. Norrenberg (Albrecht Thaer) 508

DIE VERFASSER UND HERAUSGEBER DER BESPROCHENEN SCHRIFTEN IN ALPHABETISCHER REIHENFOLGE

Bauerschmidt 381
Bruhn 172
Gesellschaft der Freunde des vaterländ. Schul- und Erziehungswesens 439
Fritzsch 511
Füchsel 557
Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 382
Greßmann 54
Gunkel 54
Herbart 511
Koepp 510
Kommission, Württembergische für Landesgeschichte 382
Leuchtenberger 386
Marseille 54
Matthias 284
Morsch 434
Pahl 508
Raydt 382
Reichhold 379
Reuschel 380
Rothstein 52
Schilling 171
Schmidt, O. F. 59
Schonack 438
Schultz, Ferdinand 380
Schwartz, Paul 278
Sohm 558
Spieß 282
Spranger 387
Werner 221
Ziehen 323

DIE VORBILDUNG DER OBERLEHRER[1])

Von Rudolf Lehmann

Wie weit auch im einzelnen die Begriffe von Bildung voneinander abweichen mögen, darin werden sie alle übereinstimmen, daß wahre Bildung weder ein bloßes Wissen noch ein bloßes Können ist. Wissen ohne Können ist ein unfruchtbarer Ballast, der niemandem wirklich zugute kommt. Können ohne Wissen ist handwerksmäßige Routine, abgesehen von den seltenen Ausnahmefällen unbewußter Genialität. Die Fähigkeit, sein Wissen in Können umzusetzen, das eigene Können und das anderer mit Erkenntnis zu durchleuchten, ist ein wesentlicher Grundzug jeder wahren Bildung. So auch und vor allem derjenigen Bildung, die wir von den Lehrern unsrer Jugend verlangen müssen.

Nun fällt freilich die Doppelheit von Wissen und Können nicht ohne weiteres mit dem Gegensatz von Theorie und Praxis zusammen. Auch auf dem Gebiete der reinen Wissenschaft gibt es ein bloßes Wissen und ein methodisches Können, das freilich auf der Grundlage des Wissens erwächst, aber eine Herrschaft nicht nur über den Stoff, sondern auch über die Methoden seiner Bearbeitung bedeutet. Von dem wissenschaftlichen Lehrer setzen wir neben dem pädagogisch praktischen ein solches theoretisches Können voraus. Ja, die Schulverwaltungen und das Publikum in Deutschland waren bis vor verhältnismäßig kurzer Zeit der Meinung, daß dieses wissenschaftliche Können ausreiche, um das erzieherische Vermögen zu begründen oder zu ersetzen, und daß z. B. das methodische Studium der klassischen Philologie als Vorbereitung für den Lehrerberuf völlig genüge.

Diese Meinung wird heute schwerlich noch viele Verteidiger finden. Die Fähigkeit, auf einem fachwissenschaftlichen Gebiete produktiv zu arbeiten, fällt mit der Kunst der Jugenderziehung ebensowenig zusammen, wie das Wissen um ein historisches oder naturwissenschaftliches Fachgebiet mit der Kenntnis der Erziehungsgeschichte oder der Organisation unseres Bildungswesens. Von dem wissenschaftlichen Lehrer müssen wir daher verlangen, daß er beides besitzt, also eine Art von doppelter Bildung, die jedes Mal Können und Wissen in sich begreift: fachwissenschaftliche und pädagogische Bildung. Aber es ist klar, daß beides nicht äußerlich nebeneinander liegen, sondern organisch verbunden sein muß. Es kann nur zu mangelhaften Ergebnissen führen, wenn der

[1]) Der Aufsatz ist aus einem Vortrag hervorgegangen, den der Verf. im Oktober v. J. auf dem Kongreß für Jugendbildung und Jugenderziehung in München gehalten hat und der auszugsweise in dem bei B. G. Teubner veröffentlichten Kongreßbericht abgedruckt ist.

künftige Oberlehrer vier Jahre lang ausschließlich Fachstudien betreibt, ohne irgendwelche pädagogische Anregungen zu empfangen, um dann nachträglich eine Art von pädagogischer Bildung zu bekommen, die in der Organisation seiner Gesamtstudien keinen Boden findet.

In welcher Art nun und in welchem Umfang ist diese organische Verbindung in der Vorbildung des Oberlehrers anzustreben? Das ist das Thema, dem die folgenden Betrachtungen gelten.

Aber bevor wir diese Kernfrage beantworten, ist es nötig den Begriff des wissenschaftlichen Könnens noch etwas weiter zur Klarheit zu bringen. Es liegt nämlich nahe zu meinen, daß wissenschaftliche Tätigkeit und fachgelehrte Forschung identische Begriffe seien, daß alles Können auf dem Gebiete der Theorie allein auf der Herrschaft über die Untersuchungsmethoden der Fachwissenschaft beruhe. Die Fähigkeit, die Wissenschaft zu vermehren, wird sehr allgemein als Kriterium der wissenschaftlichen Bildung überhaupt angesehen, und gewiß wird sie stets ein wichtiger Prüfstein, ja, ein unentbehrlicher Bestandteil wissenschaftlicher Bildung sein. Aber vergessen dürfen wir darüber nicht, daß es noch eine andere, nicht minder wichtige Seite des wissenschaftlichen Könnens und Erkennens gibt, die durch die Methoden der Einzelforschung nicht erschöpft wird: das Vermögen der Synthese, des zusammenfassenden Überblicks; die Fähigkeit, das einzeln Erforschte mit allgemeinen Gesichtspunkten zu durchdringen, oder, um uns der herkömmlichen wissenschaftlichen Ausdrucksweise zu bedienen, die philosophische und ästhetische Auffassung der Welt und der Wissensgebiete. Diese Auffassung wird freilich nur dann zielsicher und fruchtbar sein, wenn sie auf der Herrschaft über bestimmte fachwissenschaftliche Kenntnisse beruht, wenn sie, von umgrenzten Gebieten ausgehend, sich allmählich erweitert, bis sie den Horizont umspannt. Aber darum ist sie doch etwas anderes als das fachwissenschaftliche Können und Wissen an sich und sie wird, zum Teil wenigstens, auf anderen Wegen erworben als diese.

Es ist nun klar, daß diese allgemeine Seite der wissenschaftlichen Bildung für den Pädagogen von unmittelbarerer Wichtigkeit ist als die Herrschaft über die Methoden der Sonderforschung; denn nicht aus diesen, sondern von jener erhält der Jugendunterricht unserer höheren Schulen seine Richtung und seinen bildenden Wert. Mögen auch die didaktischen Methoden, besonders auf naturwissenschaftlichem Gebiete, von denen der wissenschaftlichen Forschung beeinflußt werden, im großen und ganzen gehen beide getrennte Wege. Was hat etwa der Gymnasialunterricht in Geschichte oder Erdkunde, was die Erlernung fremder Sprachen und die Kenntnis ihrer Literatur mit der Erforschung der entsprechenden Gebiete gemeinsam, als daß er ihre Ergebnisse übernimmt, um sie zu eigenen Zwecken zu formen und zu benutzen?

Anders aber verhält es sich mit der synthetischen Tätigkeit, wie ich sie eben gekennzeichnet habe, mit der Fähigkeit, im Besonderen das Allgemeine zu erkennen und das einzelne Aufgenommene organisch zusammenzuschließen. Hier stimmt das Bildungsziel der Schule mit dem Zwecke der Wissenschaft überein:

den Menschen auf eine höhere Warte zu stellen, die ihn befähigt, die großen Zusammenhänge der Natur und des Geisteslebens überschauend zu würdigen.

Naturgemäß bleibt ein gradueller Unterschied: was die Schule ihren Zöglingen zu leisten vermag, ist beträchtlich eingeschränkter als was die Universität erreichen kann. Aber der Abstand ist wesentlich ein gradueller, und der Unterricht bleibt hier nicht bloß auf die Ergebnisse der Wissenschaft angewiesen. Er kann auch, in den Grundzügen wenigstens, den Wegen des synthetischen Denkens nachgehen und die Erkenntniskräfte der Schüler daran bilden. Vor allem aber: der Einfluß der allgemeinen Weltanschauung erstreckt sich nicht nur auf die einzelne Lehrstunde und die einzelnen Schüler; er bestimmt zu einem wesentlichen Teil die gesamte innere Organisation des Unterrichts, die Auswahl der Lehrfächer wie den Geist, in dem sie behandelt werden. Und wie könnte das auch anders sein? Kann doch die Bildungslehre wie die Erziehungswissenschaft überhaupt nur aus einer allgemeinen Ansicht von der Welt und den Menschen ihre Orientierung und ihre Normen schöpfen. Die Philosophie ist die natürliche und einzige Vermittlerin zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. Insbesondere die historischen und humanistischen Fächer schließen sich für die allgemeine Betrachtung zum Begriff der Geistesgeschichte zusammen, und beide Bestandteile dieses Begriffes sind es, die auch der pädagogischen Wissenschaft Grundlage und Richtung geben: nur aus der Entwicklung des menschlichen Geistes in seinen geschichtlichen Besonderheiten ist die Geschichte der Erziehung verständlich; nur aus seinen, in allen Besonderungen gleichen, Grundzügen ist ein Verständnis ihrer Gesetze, nur aus dem Zusammenschluß beider eine Wertung ihrer Erscheinungen abzuleiten.

Hieraus ergibt sich nun, welche Aufgaben der Universität zufallen, wenn sie der Verpflichtung, die künftigen Oberlehrer vorzubilden, gerecht werden will. Der Hochschulunterricht muß neben der Überlieferung des Tatbestandes und der Forschungsmethoden innerhalb der Einzelgebiete für die Heranbildung eines allgemeinen philosophischen Geistes Sorge tragen, der die Fachbildung durchdringt und zu einer Einheit zusammenschließt; er muß die Studierenden zu einer Anschauungsweise anleiten, die, vom einzelnen zum allgemeinen fortschreitend, sich vertieft. Aus diesem philosophischen Geiste heraus muß er dann Interesse und Verständnis für die Probleme und Aufgaben der Pädagogik anbahnen. Ein solches Verständnis aber kann sich auch hier wie in den Sonderdisziplinen nur auf der Grundlage tatsächlichen Wissens und positiver Kenntnisse entwickeln: für diese zu sorgen und zwar nach den verschiedenen Seiten hin, welche die Pädagogik umfaßt, ist also eine weitere oder vielmehr die erste und nächste Notwendigkeit. Aus der Vertiefung in diese Tatsachen und Probleme werden die Keime einer erzieherischen Gesinnung in den jungen Leuten erwachsen, die sich freilich erst in der Praxis und durch dieselbe entfalten können.

Fragen wir nun, wie weit unsere Hochschulen solchen Anforderungen entsprechen, so dürfen wir zunächst anerkennen, daß für die fachwissenschaftliche Durchführung im engeren Sinne des Wortes im allgemeinen wohl gesorgt ist. Der Lehrbetrieb unserer philosophischen Fakultäten steht über dem in den

meisten Ländern üblichen insofern, als er nicht die Überlieferung bloßen Wissens, sondern die Heranbildung zum Forschen als Ziel anstrebt. Dies freilich tut er mit einer solchen Ausschließlichkeit, daß die allgemeinen Aufgaben philosophischer und erzieherischer Natur darüber zu kurz kommen. Noch immer herrscht der Fachgeist, der vor etwa zwei Menschenaltern die Herrschaft gewann, damals in berechtigter Reaktion gegen die Unterschätzung des positiven Wissens und Einzelforschens, gegen die einseitige Wertung der Spekulation, die bis dahin den Wissenschaftsbetrieb charakterisierte. Noch heute ist vielfach in philologischen Kreisen — keineswegs etwa bloß in altphilologischen — ein gewisses Mißtrauen gegen alle Tendenzen vorhanden, die darauf ausgehen, allgemeine Gesichtspunkte zu betonen und die Sonderforschung mit philosophischem Geiste in Fühlung zu bringen. Diese Ausschließlichkeit rächt sich zum Teil an den Einzelwissenschaften selber: ein Zufall ist es doch nicht, wenn z. B. die deutsche Literaturforschung bei einer gewaltigen Anhäufung von Material und Untersuchungsergebnissen seit Jahrzehnten kaum ein einziges Buch hervorgebracht hat, das eine Synthese im großen Stil darstellt oder auch nur anstrebt; wenn ein wissenschaftliches Gesamtbild der deutschen Literaturgeschichte oder auch nur der klassischen Zeit seit Hettners und Scherers Arbeiten nicht wieder unternommen ist. Selbst von den biographischen Arbeiten der letzten Jahrzehnte vermag, trotz alles Reichtums an Einzelergebnissen der Stoff- und Lebensgeschichte, kaum eine oder die andere über das individuelle Bild hinaus die großen Zusammenhänge zu ergreifen, aus denen es erst verständlich wird. Mehr aber noch als die Wissenschaft selbst wird die Bildung unserer wissenschaftlichen Lehrer durch die Ausschließlichkeit des Fachgeistes beschränkt und geschädigt: woher soll ihnen die Möglichkeit erwachsen, ihre Arbeitsgebiete unter allgemeinen Gesichtspunkten und in einem umfassenden Zusammenhang zu sehen, wenn ihnen nicht auf der Universität die Anleitung dazu geworden ist, wenn sie von dort nicht wenigstens Anregungen mitbringen, denen sie in weiterer Selbsttätigkeit nachgehen können?[1]) Die praktischen Folgen zeigen sich nur zu deutlich im Lehrbetrieb unserer höheren Schulen. Der Fachgeist herrscht hier wie dort. Nicht nur, daß es vielen sonst tüchtigen Lehrern bei allem Wissen und Können an der Fähigkeit fehlt, ihren Schülern den besonderen Lehrstoff in allgemeiner Beleuchtung zu zeigen und ihn dadurch erst wahrhaft fruchtbar zu machen. Der Sondergeist der Fachdisziplinen zeigt sich auch in dem bekannten und oft bespöttelten Bestreben, die ohnehin schon buntscheckigen Lehrpläne unserer höheren Schulen mit immer neuen Lehrfächern auszustatten und dadurch Zeit und Kraft der Schüler noch weiterhin zu zersplittern, statt durch ein mehr synthetisches Verfahren die Gesichtspunkte z. B. der Bürgerkunde von benachbarten Lehrgebieten aus zur Geltung zu bringen.

Immerhin darf man erfreulicherweise feststellen, daß bei unseren Oberlehrern das synthetische Interesse, die Neigung, philosophische Gesichtspunkte im Unterricht zu berücksichtigen, im Aufsteigen begriffen ist. Es erklärt sich

[1]) Für das Gebiet der neueren Fremdsprachen hat vor kurzem H. Offe in einem lehrreichen Artikel des 'Vortrupp' (I Nr. 23 S. 212 ff.) auf die gleichen Erscheinungen hingewiesen.

das aus dem allgemeinen Anwachsen des philosophischen Bedürfnisses, das weite Kreise unseres Volkes ergriffen hat und auch bei den Volksschullehrern mit besonderer Kraft zutage tritt. Ja, auf den Universitäten selbst zeigen sich, was man gerechterweise nicht übersehen darf, Ansätze zu einer Überwindung des einseitigen Fachgeistes. Besonders unter den jüngeren Hochschullehrern scheint etwas von dem philosophischen Streben, das einstmals der Stolz der deutschen Universitäten war, wieder lebendig zu werden. Es sind vereinzelte, aber verheißungsvolle Anfänge, und wir dürfen von der Zukunft einen weiteren Aufschwung erwarten. Aber zunächst bleibt uns die Pflicht, das Nahen dieser Zukunft zu erleichtern und zu beschleunigen. —

Weit bedenklicher steht es um die pädagogische Vorbildung, die wir für unsere Oberlehrer fordern müssen. In den philosophischen Fakultäten herrscht vielfach eine ausgesprochene Scheu vor der Berührung mit irgendwelchen praktischen Aufgaben, und seien es auch Bildungsaufgaben. Viele ihrer Vertreter können sich bis heute noch nicht darein finden, daß ihr Verhältnis zum Oberlehrerstande kein wesentlich anderes ist, als das der drei anderen Fakultäten zum geistlichen, juristischen und ärztlichen Beruf. Sie verlangen die Wissenschaft ausschließlich für die Wissenschaft, wie manche Ästheten die Kunst für die Kunst. In deutlichstem Mißverhältnis zu den Tatsachen und Frequenzzahlen betrachten sie die Ausbildung von Forschern als ihre einzige Aufgabe, und selbst die theoretische Grundlegung für eine spätere praktisch pädagogische Ausbildung liegt ihnen so fern, daß sie der Pädagogik in widersinniger Weise den Charakter der Wissenschaft absprechen, einfach weil die Vertreter der Fachdisziplinen oft keinen Begriff davon haben, was den Inhalt dieser Wissenschaft bildet. Da man nun die Erziehungslehre doch nicht wohl ganz aus dem Lehrplan weglassen kann, so wird bekanntlich an den meisten Universitäten ein Professor der Philosophie oder Philologie nebenbei mit dem Lehrauftrag für Pädagogik bedacht. Über die Unzulänglichkeit dieses Verfahrens ist kein Wort zu verlieren: behandelt es doch eine der wichtigsten Angelegenheiten der nationalen Kultur als eine Nebensache, die man einer voll besetzten Manneskraft noch obendrein aufladen kann. Nur die österreichischen Universitäten und von den reichsdeutschen allein Leipzig und in jüngster Zeit Jena haben die Pädagogik in den Kreis der gleichberechtigten Universitätswissenschaften aufgenommen, und München steht im Begriffe sich ihnen anzuschließen. Die Folge dieser Zustände ist, daß die pädagogische Vorbildung der wissenschaftlichen Lehrer auf den meisten Universitäten wenig mehr als ein völliges Vakuum darstellt, und daß die Kandidaten, abgesehen von einigen ganz äußerlich für das Examen angelernten Kenntnissen, von pädagogischen Ideen und Problemen unberührt ins Lehramt treten.

Fragen wir nun, was geschehen muß, um diesem Mangel abzuhelfen und unseren wissenschaftlichen Lehrern eine würdige pädagogische Bildung mitzugeben.

Von einigen Seiten ist zu diesem Zwecke der radikale Vorschlag gemacht worden, neben den philosophischen eigene pädagogische Fakultäten zu begründen oder wenigstens jedem fachwissenschaftlichen Lehrstuhl, der für die Schule in

Betracht kommt, einen solchen für Didaktik des entsprechenden Lehrfachs zur Seite zu stellen. Ich halte das nicht für einen sehr glücklichen Ausweg. Die Einrichtung pädagogischer Fakultäten, wie sie z. B. J. Trüper fordert, müßte unvermeidlich zur Folge haben, daß den Hörern von vornherein ihr Fachgebiet nach didaktisch praktischen Zwecken zugestutzt übermittelt würde, daß somit die unmittelbare Fühlung mit dem ganzen und vollen Betrieb der Wissenschaft unterbunden wäre. Gerade auf dieser aber beruht bisher der wesentliche Vorzug der Oberlehrerbildung. Und es wäre ein mehr als bedenkliches Experiment, ihn preiszugeben. Der volle Einblick in das Leben und Wesen der Wissenschaft muß wie bisher eine Hauptgrundlage der Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer bleiben. Aber auch die abgeschwächte Forderung J. Baumanns in Göttingen, der die Errichtung von Lehrstühlen für die Didaktik der einzelnen Fächer verlangt, scheint mir wenig stichhaltig. Wenn ein erfahrener Dozent seinen Hörern gelegentliche Winke oder auch einmal direkte Anleitung zur schulmäßigen Behandlung seines Gebietes gibt, so ist das gewiß dankenswert. Aber eine systematisch durchgeführte Unterrichtslehre schwebt vollkommen in der Luft, solange sie nicht in praktische Lehrtätigkeit umgesetzt werden kann. Wollen wir also der Hochschule die Aufgabe zuweisen, die Philologen in didaktischer Hinsicht systematisch vorzubilden, so ist es mit Vorlesungen allein nicht getan, und es würde jedenfalls der Errichtung von Übungsschulen bedürfen, wie sie ja auch von vielen Seiten gefordert wird. In die Praxis des Unterrichts kann man nur durch praktische Tätigkeit eingeführt werden.

Allein hier finde ich mich in einem prinzipiellen Gegensatz: das erzieherische und didaktische Können auszubilden halte ich überhaupt nicht für die Aufgabe der Universität, und ich glaube, daß die Einrichtung der Gymnasialseminare in Preußen und einigen anderen deutschen Staaten das Richtige trifft; sie ist bei zweckmäßiger Ausgestaltung der natürlichere und rationellere Weg, um den Anfänger in die Praxis einzuführen. Verfrüht man diese Einführung, so verfehlt sie entweder ihren Zweck, oder sie stört den Gang der wissenschaftlichen Entwicklung. Entweder der Student, mit den inneren Schwierigkeiten seiner eigenen Entwicklung beschäftigt, bringt der pädagogischen Tätigkeit noch kein innerliches Interesse entgegen — dann wird die Liebe zum künftigen Beruf mindestens nicht gestärkt durch einen äußeren Zwang, ihm vorzugreifen. Oder aber es tritt das Gegenteil ein: pädagogisch veranlagte Naturen werden durch die erzieherische Tätigkeit so lebhaft in Anspruch genommen, daß die theoretischen Studien dahinter zurücktreten und geschädigt werden. Sehen wir doch alle Tage, und viele von uns haben es an sich selbst erlebt, wie beim Eintritt in die Praxis auch bei wissenschaftlich veranlagten jungen Leuten die theoretischen Interessen durch die Berührung mit dem lebendigen Leben und die Anziehungskraft des Kindesalters in den Hintergrund gedrängt werden. Ist dies schon ein allgemein entscheidender Gesichtspunkt, so spricht gegen die Übungsschulen im besonderen noch ein rein praktischer Umstand: es dürfte nicht möglich sein, sie in einer Weise auszugestalten, die ihrem Zwecke entspräche. Kleine Anstalten mit drei oder vier Klassen, deren Schülerzahl weit unter der normalen bleibt, reichen

nicht aus, um das didaktische Können des wissenschaftlichen Lehrers zu begründen. Für diesen kommt es doch gerade darauf an, daß er angeleitet wird, sein Fachwissen, wie die allgemeinen Gesichtspunkte die er sich theoretisch zu eigen gemacht hat, didaktisch zu verwerten. Es würden also Vollanstalten gymnasialen und realen Charakters zu begründen sein, und wie sollten diese einen organischen Zusammenhang mit der Universität wahren können? Amerikanische Erfahrungen lehren, daß solche Anstalten sich bald von der Hochschule emanzipieren, der sie angegliedert sind, und sich zu selbständigen Gebilden auswachsen, denen natürlicher- und berechtigterweise über die nächste Pflicht, ihre Schüler zu fördern, das Ziel der Lehrerbildung in den Hintergrund tritt. Die einzige deutsche Übungsschule, die es bisher zu allgemeinerem Ansehen gebracht hat, die von Rein in Jena geleitete, hat, soviel ich zu urteilen vermag, ihr Hauptverdienst nicht in der Vorbildung der Oberlehrer.[1])

Entlasten wir somit die Universität von allen praktisch pädagogischen Aufgaben, so müssen wir um so entschiedener fordern, daß sie den Bedürfnissen der theoretischen Vorbildung der Oberlehrer in höherem Maße gerecht wird als bisher. Was not tut, hat sich uns aus den vorhergehenden Betrachtungen ergeben. Es bleibt nur, die Folgerungen für das Wie zu ziehen.

Nötig ist erstens eine schärfere Scheidung zwischen der Ausbildung von Forschern und Fachgelehrten einerseits, von künftigen Lehrern andrerseits, denn erst hierdurch wird die Möglichkeit gegeben, die philosophisch pädagogische Allgemeinbildung, die wir fordern, stärker zu betonen. Damit ist eine bedeutsame Ergänzung des jetzigen Unterrichtsbetriebs, aber keine tief einschneidende Veränderung der äußeren Organisation bezeichnet. Nur für die Übungen und Seminare, die allerdings von besonderer Wichtigkeit sind, erweisen sich die bisherigen Einrichtungen als unzureichend. Besonders auf den großen Universitäten, zu denen sich ja die meisten deutschen Hochschulen ausgewachsen haben, tritt das hervor. Daß 50, ja 100 oder mehr Studenten in einer Übungsstunde zu eigener wissenschaftlicher Betätigung zusammenkommen, ist widersinnig. Diesem allgemeinen Mißstand freilich wird auf die Dauer nur durch Vermehrung der Universitäten beizukommen sein. Eine solche wird heute noch vielfach bekämpft, doch ist die Zeit schwerlich fern, wo man ihre Notwendigkeit, trotz begreiflicher Bedenken, allgemein zugestehen wird. Aber auch dann noch bliebe der Mißstand, daß die Übungen in den historischen und philologischen Seminaren sowohl wie bei den einzelnen Dozenten fast ausschließlich die Einführung in die Untersuchungsmethoden der verschiedenen Disziplinen, mithin die Ausbildung zum Spezialforschertum im Auge haben. Da aber von den Hunderten, die sich in die Seminare drängen, die allerwenigsten künftige Forscher sind und sein wollen, so wäre es zweifellos rationeller, diese wenigen zu Übungen in kleineren und kleinsten Kreisen, also in der Form der Privatissima zusammenzunehmen, die jetzt, auf den großen Universitäten wenigstens, mit Unrecht in

[1]) Von der Übungsschule zu unterscheiden ist die Versuchsschule, die von manchen Psychologen gefordert wird. Von dieser spreche ich hier nicht, will aber nicht verhehlen, daß ich auch ihr skeptisch gegenüberstehe.

Abnahme gekommen oder doch nur dem Namen nach konserviert sind. Die große Masse aber könnte man dann in einer Weise beschäftigen, die weniger der Ausbildung des Forschertums, als dem eindringlichen Verständnis der Wissensgebiete diente. So würde die Textemendation bei den Philologen, die biographische und stoffgeschichtliche Durchforschung von Dichtungen bei den neueren Literarhistorikern in diesen allgemeinen Übungen zurücktreten hinter Interpretationen sprachlichen und ästhetischen Inhalts, die allerdings auf einer nicht minder genauen Durcharbeitung des vorliegenden Textes beruhen müssen als jene, aber die allgemeinen Beziehungen und Gesichtspunkte mehr als die kritische Tätigkeit ins Auge rücken sollen.

Unerläßlich ist zweitens die Einführung der wissenschaftlichen Pädagogik in den Rahmen unserer philosophischen Fakultäten. Ordinariate für Pädagogik zu schaffen ist die nächste Aufgabe und diejenige, die verhältnismäßig am leichtesten durchgeführt werden kann. Wenn die Fakultäten aus dem oben gekennzeichneten Vorurteil heraus ihre Bedeutung nicht zugeben wollen, so ist doch schwer zu verstehen, daß die Schulregierungen, die eigentlich am nächsten dabei interessiert sind, zumeist in Passivität verharren, und es ist zu bedauern, daß die Philologen nicht mit derselben Entschiedenheit wie die Volksschullehrer die Forderung nach stärkerer Betonung der wissenschaftlichen Pädagogik erheben. Andrerseits haben die Studenten schon an verschiedenen Orten begonnen sich selbst zu helfen, indem sie sich zu freien Vereinigungen und pädagogischen Gruppen zusammenschließen, um sich durch Vorträge, zu denen sie Dozenten und Schulmänner auffordern, eine Einführung in das Gebiet der Pädagogik zu verschaffen suchen. (Im Februarheft 1912 des 'Säemanns' ist darüber berichtet.)

Der Umkreis der Gebiete, welche die wissenschaftiche Pädagogik umfaßt oder doch nahe berührt, bleibt, auch nachdem wir die besonderen didaktischen Aufgaben ausgeschieden haben, außerordentlich groß. Die Geschichte der Erziehung und der Organisation des öffentlichen Bildungswesens, ein umfassender Überblick über die heutige Gestaltung derselben bildet die unentbehrliche Grundlage, und wenn irgend möglich, müßte an irgendeinem wichtigen Punkte tiefer eindringende praktische und persönliche Erfahrung hinzukommen. Auf dieser Grundlage entwickelt sich dann das eigentlich erzieherische Denken: die Pädagogik als philosophische Disziplin ist ethisch und soziologisch orientiert und setzt die Kenntnis beider Wissenschaften voraus.

Zu diesen Wissenschaften nun aber ist in der jüngsten Zeit als ein heterogenes, aber gleichfalls nicht mehr zu entbehrendes Fundament die Psychologie getreten. Ein Wort über die Bedeutung, die ihr für die Vorbildung unserer Lehrer zukommt, ist nicht wohl zu umgehen.

Daß die Kenntnis der Jugend, ihrer geistigen wie körperlichen Entwicklung, eine wesentliche Voraussetzung erzieherischer Wirkung, mithin auch einen wesentlichen Teil der pädagogischen Bildung ausmacht, erscheint an sich selbstverständlich, und doch ist es eine Wahrheit, die sich erst seit kurzem im vollen Umkreis ihrer Konsequenzen zur Anerkennung durchgerungen hat. Diese Anerkennung ist das Verdienst der psychologischen Betrachtungsweise, und in dem

Zusammenhang der Jugendkunde mit der psychologischen oder experimentellen Pädagogik tritt sie in ihrer ganzen Bedeutung hervor. Der wissenschaftliche Wert der Jugendkunde unterliegt keiner Diskussion, daß aus ihr auch der Pädagogik selbst bedeutsame Gesichtspunkte und fruchtbare Anregungen erwachsen, ist gleichfalls unbestreitbar. Nach ihrem gegenwärtigen Stande sollte die pädagogische Psychologie jedem künftigen Lehrer im Laufe seiner Vorbildung irgendeinmal nahetreten, und es sollten also auch auf der Hochschule Veranstaltungen getroffen werden, um dieses Ziel zu erreichen, was bis jetzt bekanntlich nur ausnahmsweise geschehen ist.

Wenn ich somit den Wert dieser jüngsten Zweigwissenschaft der Psychologie nicht verkenne, so möchte ich doch vor den übertriebenen Erwartungen warnen, die man vielfach daran knüpft. Ich sehe ganz ab von den unwissenschaftlichen und haltlosen Versuchen, das zielsetzende Denken und das geschichtliche Wissen durch psychologische Experimentierkunst zu ersetzen. Aber auch das rein praktische Erziehungsverfahren, das unmittelbare Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird man auf absehbare Zeit hinaus nur in einzelnen Zügen, aber nicht als Ganzes auf methodisch-psychologische Erkenntnis begründen können. In jeder Wirkung von Mensch zu Mensch liegt etwas Irrationales, Unfaßbares — die heutige Psychologie jedenfalls ist noch weit entfernt davon, es auch nur in seinen wesentlichsten Äußerungen formulieren und registrieren, es in erschöpfenden Formeln überliefern zu können. Hier bleiben weite Gebiete, die nur im Erlebnis selbst ergriffen werden können. Nur die Vielheit solcher Erlebnisse, die wir Erfahrung nennen, kann hier den Lehrer lehren. Bedeutsam sind die Erfahrungen, die er im Verkehr mit der Jugend macht, noch bedeutsamer diejenigen, die er an sich selbst in der eigenen Kindheit und Jugend gemacht hat. Denn nur der Erzieher, dem diese eigenen Jugenderlebnisse noch lebendig sind, hat wahrhaftes Gefühl für die Jugend und erreicht Wirkungen, die durch keine noch so eingehenden psychologischen Studien und Kenntnisse erzielt werden können. Solche Kenntnisse können vor gröberen Fehlern und Mißgriffen bewahren, sie können ein heilsames Korrektiv gegen die Einseitigkeit werden, mit der unser öffentlicher Unterricht vielfach an der Natur seiner Zöglinge vorüber oder über sie hinweg geschritten ist, aber das Positive der erzieherischen Wirkung wird vermutlich immer aus der unmittelbar lebendigen Kraft und der persönlichen Erfahrung hervorgehen.

Hieraus ergibt sich, daß für die eigentlich pädagogische Wirksamkeit, soweit sie auf psychischen Bedingungen beruht, die Hochschule nur die Grundlagen und auch diese nur zum Teil legen kann, daß sie aber nicht imstande ist, im Hörsaal oder im Laboratorium diese Fähigkeit selbst zu entwickeln. Erst die Praxis selbst vermag das, erst durch sie gewinnt der Lehrer psychologische Anschauungen, die über die fachwissenschaftlichen Grundbegriffe hinausgehen und das Leben selbst erfassen. —

Trotz dieser Einschränkung nun ist die Fülle der Gebiete, welche die pädagogische Wissenschaft umfaßt, größer, als daß ihnen ein einzelner Mann gerecht werden könnte. Insbesondere bleibt die Verschiedenheit der mehr naturwissen-

schaftlich orientierten experimentellen Pädagogik von der historisch-soziologischen Betrachtungsweise so durchgreifend, daß nur ausnahmsweise eine Persönlichkeit beide beherrschen wird. Wie also wird der Universitätsunterricht die doppelte Aufgabe erfüllen können? Den Weg dazu weist die in der letzten Zeit viel diskutierte Forderung Külpes[1]), an allen Universitäten selbständige Ordinariate und Institute für Psychologie einzurichten. Külpe betont besonders, daß diese Lehrstühle der medizinischen Ausbildung zugute kommen und einen obligatorischen Bestandteil derselben bilden sollen. Aber ebensonahe liegt es, sie auch für die Pädagogik auszunutzen, indem man Abteilungen oder doch sonst geeignete Veranstaltungen für diese schafft. Der künftige Oberlehrer würde damit Gelegenheit haben, die physiologisch-psychologische Seite der Pädagogik kennen zu lernen, während ihm die übrigen Teile des Gebietes durch den Fachpädagogen eröffnet würden.

Daß er diese Möglichkeiten auch wirklich ausnutzt, dafür muß das pädagogische Examen in der Staatsprüfung bürgen und sorgen. Da aber dieses Examen bisher nicht viel mehr als eine Form war, so erwächst dem Kandidaten, wenn es in der Zukunft ernsthaft genommen werden soll, eine nicht unbeträchtliche Mehrbelastung. Um das auszugleichen, empfiehlt es sich, die allgemeine Prüfung auf Pädagogik und Philosophie einzuschränken, in Deutsch und Religion aber fallen zu lassen. Der Vorschlag ist auch aus anderen Rücksichten des öfteren erhoben worden. Nach den persönlichen Erfahrungen und Eindrücken, die ich während einer Reihe von Jahren als Mitglied der Berliner wissenschaftlichen Prüfungskommission gemacht habe, kann ich diese Vereinfachung und Konzentration aufs dringlichste befürworten.

Allein man mag über diese und andere Einzelheiten verschiedener Meinung sein: die Hauptsache ist, daß wir uns über die Richtung einig sind, in welcher der Fortschritt, dessen die Vorbildung unserer wissenschaftlichen Lehrer bedarf, erfolgen muß. Diese Richtung ist hier unzweideutig vorgezeichnet. Unsere Oberlehrerbildung darf die Gründlichkeit des Fachwissens und die Gediegenheit methodischer Einzelarbeit, die sie bisher ausgezeichnet hat, nicht aufgeben. Aber sie muß dabei auf die Entwicklung eines allgemeinen philosophischen und erzieherischen Geistes mehr Wert und Gewicht legen, als das bis jetzt geschehen ist. Gelingt es uns, beides zu vereinen, so brauchen wir um die Zukunft unserer höheren Lehranstalten nicht in Sorge zu sein.

[1]) O. Külpe, Psychologie und Medizin, Bonn 1912.

GEHEN DIE LEISTUNGEN DER HÖHEREN SCHULEN ZURÜCK?

Von Emil Schwarz

Seit einiger Zeit ist in der pädagogischen Presse ein lebhafter Streit über eine Frage entbrannt, die keineswegs nur die Fachleute, sondern alle diejenigen stark interessieren muß, welche die geistige Auslese als eine wesentliche Aufgabe der höheren Schulen betrachten, über die Frage nämlich, ob die Leistungen derselben zurückgehen. Daß der Kampf bereits über die Fachzeitschriften hinausgegriffen und die Öffentlichkeit, namentlich das preußische Abgeordneten- und Herrenhaus eingehend beschäftigt hat, ist deswegen bei der hohen Bedeutung der Streitfrage für Staat und Nation wohl begreiflich.

Bezeichnenderweise ist der Angreifer kein Schulmann. Der Breslauer Universitätsprofessor Alfred Hillebrandt[1]) wies darauf hin, daß in dem Zeitraume von 1901 bis 1909 die Zahl der Kandidaten, die in der Prüfung für das höhere Lehrfach in den einzelnen Jahren durchfielen, von einem Viertel bis zu mehr als einem Drittel der Geprüften angeschwollen ist. Aus diesem steigenden Prozentsatze des ungünstigen Prüfungsergebnisses glaubte er den Schluß auf den 'Niedergang der höheren Schulen' ziehen zu dürfen und legte den 'Schulreformen' und der, wie er meinte, größer gewordenen Spannung zwischen dem, was die Schule leistet, und dem, was das Leben verlangt, alle Schuld bei.

In der Tat sind die Zahlen, auf die sich Hillebrandt stützt, unanfechtbar. In den Jahren 1864/65—1898/99 einschließlich betrug nach Norrenbergs Zusammenstellung[2]) die Zahl der Bestandenen stets über 90 % mit Ausnahme der Jahre 1889/90, 1893/94 und 1895/96, wo sie ein klein wenig unter 90 % sank; von 1899/1900 an dagegen fiel sie fast beständig, so z. B. 1899/1900 auf 82,93 %; 1904/05 auf 71,65 %; 1907/08 auf 69,19 %; 1908/09 auf 66,51 %, 1909/10 auf 66,55 und 1910/11 auf 66,21 %. Aber folgt aus dem steigenden Prozentsatz der verunglückten Kandidaten Hillebrandts Schluß auf die Verschlechterung der Schulleistungen? Hier setzen die Verteidiger, die ausnahmslos Schulmänner sind, zum Teil mit, zum Teil ohne Erfolg ein. Zunächst[3]) scheint sich auch hier das ökonomische Gesetz zu bestätigen, daß, je mehr das Angebot die Nachfrage übersteigt, um so mehr die Anforderungen wachsen und so der Prozentsatz der Durchgefallenen steigt. Denn in derselben Zeit, in der die Kandi-

[1]) Schles. Ztg. 4. Nov. 1911; mir bekannt geworden durch Huckerts Entgegnung im Deutschen Philologenblatt 1911 Nr. 48 und 1912 Nr. 9 und Hillebrandts Erwiderung ebd. 1912 Nr. 3 und Nr. 8.

[2]) Deutsches Philologenblatt 1912 Nr. 6. [3]) Huckert ebd. 1911 Nr. 48.

daten des höheren Lehrfaches bis zu 33 % durchfielen, gingen die Prozentsätze der nicht bestandenen Theologen ständig zurück, und zwar von 15,8 % (1901/02) bis auf 9,5 % (1907/08), und der Prozentsatz der Prädikate 'vorzüglich' oder 'gut' in den theologischen Prüfungen stieg in dem gleichen Zeitraum von 21,1 % auf 29,7 %: denn in der evangelischen Theologie herrscht gegenwärtig Ebbe, im höheren Lehrfach Flut. Aber, fragt man unwillkürlich, wer hat denn die konkurrenzkampfschwachen 33 % für studienreif erklärt? — Wer anders als die höheren Schulen?

Nichts weniger als überzeugend ist deshalb das zweite Argument, das man aus der neuen Oberlehrerprüfungsordnung glaubt ableiten zu können, die am 1. April 1899 mit der 'ausgesprochenen Tendenz' in Kraft trat, 'wissenschaftlich minderwertige Elemente vom höheren Schulamte fernzuhalten'.[1]) War also wirklich eine solche Prüfungsordnung notwendig? Dieses offene Zugeständnis der Verteidiger des schlechten Prüfungsausfalles ist die schärfste Anklage gegen die höheren Schulen. Denn, muß man wieder fragen, wer hat diesem 'unreifen Drittel'[2]) das Reifezeugnis in die Hand gedrückt? Doch nur die höheren Schulen! Folglich sind sie an dem schlechten Prüfungsergebnis mitschuld, und sie werden es um so mehr werden, je länger sie fortfahren, 'wissenschaftlich minderwertige Elemente' und 'minderbefähigte junge Leute' den Universitäten zuzuführen. Daher ist es wenig verständlich, wie man den Prozentsatz von 33 % durchgefallener Lehramtskandidaten als 'normal' ansprechen kann, dagegen einen Grund zur Beunruhigung erst dann anerkennen würde, 'wenn etwa bei der Reifeprüfung[3]), deren Kandidaten neunfach gesiebt sind und unter stetem Druck (sic!) und sorgsamer Leitung die Schule durchlaufen haben, ein gleich ungünstiges Ergebnis erzielt würde'[4]), gleich als ob nicht die Reifeprüfung das 'unreife Drittel' geliefert hätte. Die Erklärung, daß die neue Oberlehrerprüfungsordnung die 'ausgesprochene Tendenz' verfolge, 'wissenschaftlich minderwertige Elemente vom höheren Lehramte fernzuhalten', ist und bleibt also ein Eingeständnis der Schwäche. Daher erschien Hillebrandts Behauptung von dem 'Niedergang der höheren Schulen', wenn auch nicht einwandfrei bewiesen, so doch auch nicht widerlegt.

Im Gegenteil, wirksame Hilfe wird ihm zuteil. Wohl ganz unerwartet kommt ein sehr wertvolles Zeugnis aus berufenem Munde. Reinhardt schließt nämlich in seiner Schrift über die schriftlichen Arbeiten[5]) das zweite Kapitel ('Die Mängel des bisherigen Systems') mit folgender Bemerkung (S. 36): 'Noch einen 'weiteren Nachteil hatte die regelmäßige Buchung der Prädikate. Man muß bis-'weilen den Schülern harte Nüsse zu knacken, schwere Stoffe zur Bearbeitung 'geben, auch auf die Gefahr hin, daß sie daran scheitern. Das ist zur Übung

[1]) Norrenberg a. a. O. und ganz ähnlich der Minister in seiner Herrenhausrede vom 21. Mai 1912: Verhandlungen des Herrenhauses S. 510.

[2]) Norrenberg a. a. O. [3]) Sperrdr. im Original. [4]) Ebd.

[5]) Karl Reinhardt, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten, Berlin 1912. [Wir denken auf weitere Fragen, zu denen diese wichtige Kundgebung anregt, demnächst in einer eigenen Untersuchung einzugehen. P. C.]

'der Kräfte nötig; und es ist dem Knaben und Jüngling sehr heilsam, wenn er 'darauf gestoßen wird, was er alles nicht kann und weiß. Aber daß die Ergeb-'nisse solcher absichtlich schwer gestellten Aufgaben verewigt wurden und auf 'das Zeugnis, vielleicht gar die Versetzung Einfluß hatten, war widersinnig. Eine 'Überschwemmung der Listen mit ungenügenden und mangelhaften Noten war 'zudem unbequem. Direktor und Provinzialschulrat sahen es nicht gern. So hat 'die Einrichtung der regelmäßig zensierten und gebuchten Klassenarbeiten viel-'fach dahin geführt, daß diese Arbeiten, gerade weil sie nicht nur der Übung, 'sondern auch als Unterlage für Zeugnis und Versetzung dienten, zu leicht ge-'stellt wurden und nicht genügend in die Tiefe gingen.' Also stellt Reinhardt — und er gehört doch zu den Wissenden — die beachtenswerte Tatsache fest, daß die Arbeiten des bisherigen Systems vielfach zu — leicht gestellt wurden. Dagegen betont der Verfasser des Extemporaleerlasses — und er gehört doch auch zu den Wissenden — die nicht seltenen Revisionsbeobachtungen, 'daß mehr als die Hälfte der schriftlichen Klassenarbeiten nicht genügend ausfällt'. Wenn also nach Reinhardts ausdrücklichem Zeugnis früher 'vielfach zu leichte' Arbeiten gestellt wurden, und wenn trotzdem 'nicht selten mehr als die Hälfte' nicht genügend ausfiel: woher kam denn dann die fortgesetzte starke pädagogische Unterbilanz? Der Verfasser des Extemporaleerlasses schiebt die Schuld einem inneren Betriebsfehler zu, und Reinhardt findet den Hauptfehler darin, 'daß zwischen Übungsarbeiten und Prüfungsarbeiten nicht geschieden wurde und Übung und Prüfung zusammenfiel'[1]), oder daß 'Woche auf Woche, auch wenn das neuhinzutretende Pensum kaum notdürftig eingeübt sein konnte, eine solche Arbeit folgte' (S. 29 f.); oder: 'es war ein Fehler des bisherigen Systems, 'Übung und Prüfung zu vermengen. Das ist nicht die Absicht der Lehrpläne 'gewesen, aber da sie zwischen Übungs- und Prüfungsarbeiten nicht schieden, 'waren alle Warnungen, den Klassenarbeiten einen übertriebenen Wert beizu-'messen, fruchtlos' (S. 32). Ähnliche Gedanken sprach Matthias bald nach der Veröffentlichung des Extemporaleerlasses aus, jedoch in ungewöhnlich scharfer Form[2]): 'Hätte man in allen Schulen, besonders in den lateintreibenden, die 'Bestimmungen der Lehrpläne und ihre methodischen Bemerkungen gewissen-'hafter und freudiger befolgt, wären nicht immer noch so viele Lehrer vor-'handen, die im alten Schlendrian dahinwandeln, es wäre ein Erlaß nicht nötig 'gewesen, der, was die schriftlichen Klassenarbeiten anbetrifft, ernstlich auf die 'Lehrpläne hinweisen und nunmehr Bestimmungen treffen mußte, durch welche 'diejenigen, die immer noch nicht vom Geiste der neuen Lehrpläne erfüllt sind, 'nachdrücklich angehalten werden sich abzuwenden von falschen Bahnen und in 'Geschick und gutem Willen nach denen sich zu richten, die diesen Geist schon 'immer in angemessenen pädagogischen Formen entfaltet haben und neuer Be-'stimmungen deshalb nicht bedurft hätten. «Wer nicht hören will, muß fühlen», 'das können diejenigen sich jetzt in ihr Tagebuch schreiben, die ohne Geschick 'und guten Willen den Lehrplänen von 1901 gegenüberstanden.'

---

[1]) S. 28. [2]) Monatschr. f. höhere Schulen 1912 Heft 1 S. 2.

Wären Matthias' und Reinhardts Sätze in ihrer Allgemeinheit richtig, so enthielten sie eine schwere Anklage gegen die Lehrerschaft und die Unterrichtsverwaltung; denn sie besagen nichts mehr und nichts weniger als: 'so viele' Lehrer sind in pädagogisch-theoretischer und praktischer Beziehung dauernd so wenig sattelfest, und die Unterrichtsverwaltung, deren Mitglied übrigens Matthias lange Zeit war und Reinhardt noch ist, tut so wenig für eine gediegene pädagogische Ausbildung 'so vieler' junger Lehrer, daß infolge Mangels an 'Geschick' selbst 'zu leichte' Arbeiten 'nicht selten mehr als zur Hälfte nicht genügend ausfallen'. Aber an solch vielfaches und fortgesetztes methodisches Mißgeschick ist doch im Ernste bei ruhiger Überlegung nicht zu denken, noch weniger an eine Vernachlässigung der Probekandidaten durch die Verwaltung. Daher müssen andere triftige Gründe wenigstens mit im Spiele sein. Aber warum hat Reinhardt alles auf das Konto des Lehrers gebucht? Man bemerke wohl, daß diese einseitige Belastung den Extemporaleerlaß, die Rede des Ministers vom 22. April im Abgeordnetenhause und Reinhardts Schrift in dem Kapitel 'Die Mängel des bisherigen Systems' durchzieht. Warum weiß er nicht ein einziges Wort über den Zudrang ungeeigneter Elemente zu den höheren Schulen und dem akademischen Studium zu sagen, der nachgerade in ganz Deutschland in allen Kreisen ein stehendes Thema geworden ist? — Sorgt also die preußische Unterrichtsverwaltung für die pädagogische Unterweisung der Probekandidaten in so mustergültiger Weise, wie man es von ihr gewohnt ist, und sind die preußischen Oberlehrer pädagogisch so gefestigt, wie die der anderen Staaten, woran zu zweifeln nicht der mindeste Grund vorliegt, so ist zur Erklärung des Mißerfolges sogar 'zu leichter' Arbeiten der Hinweis auf die chronisch gewordene Überfüllung der Klassen mit schwach- und unbegabten Schülern mehr als genügend. Denn diese verlangen leichte Arbeiten und drücken so die Pensenansprüche herunter. Wenn also die Arbeiten sogar 'vielfach zu leicht' geworden waren und trotzdem 'nicht selten mehr als die Hälfte' versagte, wie hoch muß dann der Prozentsatz der Schwachbegabten gestiegen, und wie tief müssen die Leistungen der Schulen gesunken sein! Welche glänzendere Rechtfertigung hätte sich Hillebrandt für seine Behauptung von dem 'Niedergang' der höheren Schulen wünschen können als die, die ihm Reinhardt liefert!

Ein weiterer starker Bundesgenosse ist ihm in Bernheim erstanden, der, gleichfalls Hochschullehrer, von ganz anderer Seite aus an diese Frage herantrat. In seinem Vortrage über 'Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden', den er im Oktober 1911 in der Münchener Versammlung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik gehalten[1]), stellt er fest, daß es sich nicht um oberflächliche, nur vereinzelte Erscheinungen, sondern um tiefgreifende, typische handele, nicht um gelegentliche Flüchtigkeiten, sondern um regelmäßig wiederkehrende Verstöße, die auf mangelhafter Vorbildung beruhen, nicht um eine Mangelhaftigkeit, die sich etwa nur auf die äußerliche Sprachbeherrschung, sondern auf das Ausdrucksvermögen überhaupt in viel tieferem Sinne erstreckt,

[1]) Erschienen in Leipzig, Wiegandts Verlag 1912.

um eine Mangelhaftigkeit als Folge ungenügender Schulung im elementaren Denken, die den Abiturienten aller höheren Schulgattungen gemein sei. Seine Behauptungen belegt er mit zahlreichen Zitaten, die, wären sie nicht wörtlich wiedergegeben, manchmal ganz unglaublich klängen. So werden, um einige Beispiele anzuführen, Präpositionen miteinander verwechselt, bezw. Nomina und Verba mit nicht passenden Präpositionen verbunden; falsche Rektionen sind nicht selten; Konjunktionen werden falsch angewendet, miteinander verwechselt, pleonastisch gehäuft, ganz wie im Merowingerlatein; selbst einfache Vokabeln und Wendungen werden oft genug verfehlt, so daß man fast glauben möchte, Ausländer vor sich zu haben; falsche Anwendung von Fremdwörtern erinnert gar zuweilen an Fritz Reuters Onkel Bräsig; grobe syntaktische Verstöße sind nicht selten; aber vor allem: Gattungs- und Artbegriffe werden vielfach nicht unterschieden, und solche mangelhafte Schulung des Denkens zeigt sich noch viel tiefer und weitergreifend in der Unfähigkeit, Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden, dieser Grundforderung aller wissenschaftlichen Beobachtung und Auffassung. Dieses lange Sündenregister beschränkt sich durchaus nicht auf die Kreise von Minderbegabten, sondern dergleichen findet sich ‘überall in derselben Art, wenn auch bei Besserbegabten meist nicht so ge‘häuft und kraß. Das Grundübel zeigt sich allerdings bei letzteren, ja bei be‘sonders von Natur Begabten, manchmal in gewisser Weise noch schlimmer. ‘Der natürliche, aber nicht disziplinierte[1]) Scharfsinn macht da die tollsten ‘Sprünge: ... kurz, logische Anarchie im kleinen und großen.’ In anderen Fächern, etwa auf dem Gebiete der Realien, steht es nicht besser. In der großen Münchener Versammlung war nicht eine einzige Stimme[1]), welche Bernheims Ausführungen bestritten hätte oder auch nur eingeschränkt wissen wollte. Vielmehr bestätigten Vertreter von Universitäten und technischen Hochschulen aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands seine Darlegungen aus ihren Erfahrungskreisen, und manche waren der Meinung, das Übel wäre noch gar nicht schlimm genug dargestellt.

Es ist keine Frage, daß Bernheims Schrift, die mit ihren zahlreichen Belegen aus seinem Fachgebiet die Hillebrandtsche These wirksam illustriert, jeden Leser, vornehmlich den Schulmann, sehr nachdenklich stimmen muß. Hat doch der Unterricht in der Muttersprache das höchste Ziel alles Unterrichtens zu verwirklichen: Einführung der jungen Seelen in das sittlich-geistige Leben ihres Volkes, wie es in den bedeutsamsten Werken unserer großen Dichter und Denker lebt und webt, und Sicherheit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache. In diese überaus lockende, aber auch schwierige Aufgabe teilen sich Schule und Haus. Die Schule soll jedoch ihre Zöglinge in die schärfere Zucht des Denkens nehmen und durch methodische Anleitung in dem Schüler, der erst langsam in das sprachliche Denken und Fühlen hineinwächst, das Verständnis für das Wesen und die Gesetze der Sprache wecken und schärfen; sie soll ihn fühlen lehren, daß die Sprache, die Wunderleistung des

[1]) Sperrdruck im Original; S. 22.

menschlichen Geistes, ein Organismus von größter Empfindlichkeit ist.[1]) Tieferes Sprachverständnis und feineres Sprachgefühl bilden sich daher so langsam — relativ gesprochen — wie geologische Schichten. Wie oft haben deshalb gerade unsere bedeutendsten Schriftsteller ihre Arbeiten immer wieder und wieder umgeschrieben, bis sie ihnen druckfertig erschienen! In dieser von manchen kaum geahnten Schwierigkeit, welche die Beherrschung der Muttersprache auch den Größten unter den Schriftstellern bietet, liegt es begründet, daß die schriftlichen Arbeiten junger Leute an Schärfe und Exaktheit des Ausdruckes viel zu wünschen übrig lassen und übrig lassen müssen. Gerade deswegen ist es eine der Hauptaufgaben jeder Unterrichtstunde, der Pflege der Muttersprache die vollste Aufmerksamkeit zu schenken. Trotzdem wollen die Klagen nicht verstummen; im Gegenteil sind nach Bernheims Feststellungen nicht nur keine Fortschritte gemacht worden, sondern — und das ist das Betrübende, weil die heutige Lehrerschaft methodisch durchgebildeter ist als sie es früher war — Rückschritte, die sicherlich von der Schule nach der Universität hinüberwirken und in den 33 % der durchgefallenen Lehramtskandidaten eine Rolle spielen werden.

Wo liegen also die Gründe für die mangelhafter gewordenen Leistungen? Bernheim erklärt, ihm seien die verschiedensten Gründe vorgebracht worden: die neueren Schulreformen hätten die intensive Hausarbeit, die zu selbständigem Denken anleitet, zu sehr beschränkt; der Stoffe würden zu viele geboten, der Vertiefung ins einzelne wäre zu wenig Raum gelassen; die Beschäftigung mit den alten Sprachen verdürbe das deutsche Sprachgefühl; der Unterricht im Deutschen, namentlich der Aufsatzunterricht, erfülle seine Aufgabe nicht genügend; der moderne Zeitgeist zerstreue zu sehr die Jugend; ein immer größerer Prozentsatz der Studierenden stamme aus weniger gebildeten Kreisen. Bernheim selbst macht den Unterricht im Deutschen dafür verantwortlich, weil in dem herrschenden System ein unüberbrückbarer Abstand zwischen der Unterstufe mit ihrem 'reproduktiven' Unterricht und der Oberstufe mit ihren 'selbständigen' Aufsätzen klaffe; als Heilmittel empfiehlt er die 'produktive' Methode, die Pflege der 'Ausdruckskultur', und wagt das kühne Wort, daß ein von unten an einheitlich emporsteigender Aufsatzunterricht, wie er ihn skizziert, Hand in Hand mit intensiver grammatischer Schulung ungemein viel, wenn nicht das meiste, zur Ausbildung sprach- und denkrichtiger, selbständiger Ausdrucksfähigkeit beitragen werde.

Was diese Besserungsvorschläge anlangt, sei kurz bemerkt: soll wirklich der Mangel an der Pflege der 'Ausdruckskultur', die übrigens von vielen Fachleuten ebensoscharf zurückgewiesen wird wie sie von Bernheim warm gepriesen wird, die Schuld an der Verschlechterung der Ausdrucksfähigkeit tragen? Warum war diese denn früher, wenn auch nie gut, so doch besser als heute ohne die besondere Pflege der 'Ausdruckskultur'? Soll ferner der deutsche Unterricht mit seinen wenigen Stunden allen Ernstes allein für den 'nicht disziplinierten

[1]) Hier wie an einigen späteren Stellen habe ich wiederholt, was ich in meinem Aufsatze über den Extemporalerlaß (Wiesbadener Ztg. 3. Dez. 1911) näher ausgeführt habe.

Scharfsinn' und die 'logische Anarchie im großen und kleinen' verantwortlich gemacht werden? Bernheim sieht als Akademiker, dem das Augenmaß für die Praxis fehlt, mit seinen Besserungsvorschlägen und ihrer Begründung zu kurz, aber er legt mit seiner Beobachtung des Mangels an logischer Schulung, der ihm an besonders von Natur Begabten am meisten auffiel, den Finger auf die Wunde: denn die geistdisziplinierende Wirkung des Gesamtunterrichtes ist im Laufe der letzten Jahrzehnte entschieden schwächer geworden. Von den mannigfaltigen Ursachen, die dazu geführt, seien absichtlich alle diejenigen hier ausgeschieden, die außerhalb des Machtbereiches der Schule wirksam sind, und nur diejenigen herangezogen, die auf schultechnischem Gebiete liegen, weil sie leichter greifbar und leichter abstellbar sind.

Es ist gewiß ein eigenartiges Schauspiel, daß in derselben Zeit, wo die Methodik jedes einzelnen Faches sich zu einer fast unübersehbaren Literatur ausgewachsen hat, wo alle Beteiligten, Verwaltung und Lehrkörper, sich die erdenklichste Mühe geben, jeden Probekandidaten aufs sorgfältigste ins Amt einzuführen, die Schulleistungen zu Klagen sehr bedenklicher Art Anlaß bieten. Auf die alte, sozusagen methodenlose Zeit, die wohl an Lehreroriginalen, aber auch an Lehrerpersönlichkeiten reicher war als die heutige, folgte verhältnismäßig spät in der höheren Lehrerschaft die Epoche eines eifrigen Studiums der Methode. Nur leider zeigte sich gar bald nicht selten ein ungesunder Übereifer in Theorie und Praxis: der gefährliche Glaube an die Allmacht der Methode fand seine Gemeinde, und die Früchte dieser nivellierenden, ausgeklügelten Didaktik sind nicht immer erfreulich. Heute kommen die Schwachen und Schwächsten mit und steigen auf, statt möglichst frühzeitig abgestoßen zu werden. Aber sowenig eine Rasse gestärkt wird, wenn es der Kunst gelingt, die schwachen Organismen zu erhalten, so wenig wird eine Schülergeneration geistig gestählt, wenn es der Methodik gelingt, die Geringveranlagten festzuhalten und weiterzuschieben. Hier wie dort werden die Vorteile der Kunst, die dem einzelnen zugute kommen, durch den Schaden reichlich aufgewogen, den die Gesamtheit erleidet. Denn die Zeit und die Kraft, welche den Schwachen jeden Tag und jede Stunde von denen geopfert werden, die alle Hindernisse der Natur mit der Kunst ihrer Methode nehmen zu können vermeinen, sind für die Guten verloren, und dieser stete Verlust nimmt den Besserbegabten Interesse, Stimmung und vor allem die Möglichkeit einer intensiven geistigen Schulung. Nichts beleuchtet drastischer die Krise, in die das höhere Schulwesen durch die Festhaltung ungeeigneter, von Klasse zu Klasse künstlich fortgeschobener Elemente und durch die Zurücksetzung der Guten gekommen ist, als der Gedanke, Sonderschulen für Hervorragendbegabte zu schaffen. Hat sich also der Charakter der höheren Schule, die doch von Haus aus eine Sonderschule für Besserbegabte sein soll, derartig verschlechtert? Auffallenderweise ist die Tatsache der allmählichen Verschlechterung bei uns im Anfang gar nicht beachtet worden. Denn erst als ausländische, namentlich französische und amerikanische Stimmen auf Grund wiederholter persönlicher Beobachtungen darauf hinwiesen, daß 'eine Methode, die darin besteht, alle Kenntnisse dem Schüler bereits im Unterricht zu über-

mitteln, darauf hinausläuft, die Individualitäten zu zerstören und die Gleichförmigkeit der Geister herbeizuführen', und daß eine solche Methode 'nicht zum Handeln antreibt', erst da öffnete man für diese betrübenden Folgen des methodischen Übereifers hier und da Auge und Ohr; einheimische besonnene und führende Pädagogen stimmten der ausländischen Kritik zu und warnten nachdrücklich und zum Teil sogar mit bitteren Worten vor der systematischen Förderung der mittleren und geringeren Begabung und vor der systematischen Vernachlässigung der hoffnungsvollen Köpfe[1]), und unsere Universitäten beschweren sich mit Recht über den Zudrang ungeeigneter Elemente und, wie es Bernheim tut, hauptsächlich über die mangelhafte logische Schulung gerade der Gutveranlagten. So fördern alle, die da glauben, aus der Grauwacke einen Diamanten schleifen zu können, den Massenandrang, drücken die Leistungen herunter, wenn auch ungewollt, und erschweren außerordentlich die geistige Auslese zum Schaden der ganzen Nation.

Indessen *tout comprendre, c'est tout pardonner.* Nicht nur die Überbewertung der Methode, sondern vor allem die Art und Weise, wie sich die vorgesetzten Behörden einem höheren Prozentsatz mangelhafter Zensuren gegenüber zu verhalten pflegen, hat den Rückgang der Leistungen mit heraufbeschwören helfen.

Sämtliche Klassenarbeiten werden nämlich in besondere Listen mit Datum eingetragen und ihre Prädikate gebucht. Den revidierenden Direktor oder Provinzialschulrat kann also ein Blick überzeugen, nicht bloß, ob alle vorschriftsmäßigen Arbeiten geschrieben sind, sondern namentlich — wie sie ausgefallen sind.[2]) Aber wie viele Direktoren oder Provinzialschulräte sehen gern hohe Prozentsätze schlechter Leistungen? Und wie viele Menschen gibt es, die sich innerlich von dem Druck frei fühlen, den der Gedanke an eine Revision mit all' ihren Folgen üben kann? Ja, selbst wenn die Revisionen noch so selten wären, würde eine schriftliche 'Erläuterung', die 'in besonderen Fällen' den Zensurtabellen beizufügen ist, allein schon genügen, wie Graf Yorck von Wartenburg am 21. Mai im Herrenhause[3]) ausführte, 'einen Druck auszuüben mit der Wirkung der Beförderung ungeeigneter Elemente nach oben'.

[1]) So Münch, der im Anschluß an die obige Bemerkung des Franzosen Bornecque die Frage aufwirft: 'Sollte es nicht vielleicht damit zusammenhängen, daß wir so manchmal an hervorragenden Stellen die entsprechenden hervorragenden Geister vermissen?' (Deutsche Literaturzeitung 1910 Nr. 16.

[2]) Vgl. Reinhardt S. 24.

[3]) Verhandlungen des Herrenhauses 1911 S. 506. — In Hessen besteht gleichfalls die Vorschrift, 'bei auffallenden Resultaten (z. B. wenn ein verhältnismäßig erheblicher Prozentsatz der Schüler die Note «nicht genügend» erhalten hat bezw. nicht versetzt worden ist, 'oder wenn die Zahl der Schüler, welche die ersten Noten erhalten haben, sich als verhältnismäßig gering darstellt) zugleich daraus Veranlassung zu nehmen, bei Einsendung der 'Tabelle die Gründe einer solchen Erscheinung näher darzulegen'. (Nodnagel, Das höhere Schulwesen in Hessen S. 249). In den Verhandlungen der dritten Direktorenkonferenz in Darmstadt am 16. Dez. 1911 erklärte Dersch: 'In mehreren Berichten wird gefordert, daß 'die Erläuterungen, die von den Klassenlehrern einzureichen sind, wenn die Zahl der ungenügenden Zeugnisse ihrer Klasse 20 bis 25 % übersteigen, wegfallen sollen, da dadurch ein

Wesentlich verschärft wurde diese an und für sich schon mißliche Situation durch den Extemporaleerlaß mit der bekannten hart angefochtenen Stelle: 'Bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, daß ein erheblicher Teil, etwa ein Viertel, 'der Arbeiten der Klasse geringer als genügend ausgefallen ist, so hat er von 'der Zensierung dieser sämtlichen Arbeiten abzusehen.' Hierzu bemerkt Reinhardt in seiner erwähnten Schrift (S. 35): 'Natürlich ist das Richtige, solche Arbeit 'nicht zu zensieren, sondern als Übung zu betrachten. Aber das war bisher, wenn 'nicht unmöglich, so doch schwierig und mit unerquicklichen Erörterungen verbunden. Auch konnte es als Eingeständnis einer Schwäche ausgelegt werden, 'als ob man etwas zu vertuschen und zu verbergen hätte. Es muß erwünscht 'erscheinen, daß eine solche Maßnahme unter den Schutz eines allgemeingültigen 'Grundsatzes gestellt wird.' Allein die Aufstellung dieses Grundsatzes genügt nicht, den Druck zu nehmen, den die Kontrolleinrichtung der Listen übt, in die die Prädikate der Klassenarbeiten einzutragen sind. Denn wenn eine Arbeit nicht zensiert ist, so muß dieses in den Listen angegeben werden, bemerkt Baar in seinem Aufsatz über den 'Ministerialerlaß vom 11. Oktober 1911' und fügt gleich weiter unten folgende deutliche Auslegung hinzu: 'Wenn ein Ex'temporale nicht genügend ausfällt, so ist bei dem neuen Betrieb die Ursache 'beim Lehrer zu suchen: entweder hat er sich nicht dem Standpunkt der Klasse '— sei er hoch, mittel oder niedrig — anzupassen gewußt, oder er hat nicht 'energisch genug geübt oder beides nicht. Entschuldigungen sind nach dem Erlaß 'ausgeschlossen.'[1]) Der Schutz also, den Reinhardt von der gesetzlichen Bestimmung der Nichtzensierung erwartet, gestaltet sich in der Praxis zu einem offiziellen Selbstbekenntnis der Schwäche und der Schuld, und so ist der Druck der Klassenarbeitslisten jetzt noch schärfer als vor dem Erlaß.

War's wirklich so gemeint, wie sich's in den Baarschen Sätzen liest? Ministerialräte reisten nach den Provinzen und kündeten — so in Schlesien — den Direktoren, die *ad verbum audiendum* entboten waren, welch weiten Spielraum das kleine Wörtchen 'etwa' ließe. Allein der Minister hatte doch wohl eben das gemeint, was in dem Erlaß steht. Die Bestimmung nämlich, daß dann, wenn ein erheblicher Teil der Schüler ein Extemporale ungenügend geliefert hätte, eine Zensierung nicht eintreten solle, hat, wie der Minister am 22. April

'günstigeres Zensieren zur Vermeidung der Erläuterung herbeigeführt werde. In der Tat ist 'vielfach den Klassenführern ein hoher Prozentsatz von ungenügenden Noten, weil sie sich 'für den schlechten Stand der Klasse verantwortlich fühlen, unangenehm, und dies um so 'mehr, wenn sie darüber eine Erläuterung abgeben müssen' (S. 69); er wünschte in seinem vierten Leitsatze den Wegfall der Berichte. Geh. Oberschulrat Block war dagegen für Beibehaltung, wünscht aber, daß der falschen Auffassung über ihren Zweck begegnet werde (S. 73). Am Schlusse hob der Vorsitzende, Geh.-R. Süffert, jedoch hervor, daß in allen Leitsätzen (mit Ausnahme von 1 und 17, also auch über den Leitsatz 4) im wesentlichen übereinstimmende Ansicht herrsche, und daß zur Zeit wohl kein anderes Mittel vorhanden sei, dem Zudrange zu wehren und der Überfüllung entgegenzuwirken, als durch strenge Versetzung schon in den unteren und mittleren Klassen ungeeignete Schüler recht frühzeitig aus den höheren Lehranstalten zu entfernen (S. 75).

[1]) Baar im Deutschen Philologenblatt 1911 Nr. 47 (Korrespondenzbl.).

1912 im Abgeordnetenhause ausführte, 'ihren Zweck hauptsächlich dem Lehrer 'gegenüber. Wenn er ein Extemporale gibt und die überwiegende Zahl der 'Schüler dann nicht in der Lage ist, dies Extemporale befriedigend zu lösen, so 'suche ich den Fehler vornehmlich im Lehrer. Ich bin dann der Ansicht, daß er 'entweder die Schüler nicht genügend gefördert oder aber ein Thema für das 'Extemporale gestellt hat, das über die Leistungsfähigkeit der Schüler hinaus-'ging. Gerade darüber hatten wir zu klagen. Es ist keine richtige Pädagogik, 'wenn man die Schüler vor Arbeiten stellt, denen sie nicht gewachsen sind. Die 'Arbeiten sollen nicht leicht sein, aber sie sollen auch der Leistungsfähigkeit 'der Schüler entsprechen. Hat sich nun einmal ein Lehrer vergriffen, hat er eine 'zu schwere Arbeit gestellt, ist dann das Verhältnis so, daß die Arbeit in so 'großem Umfange mangelhaft ausfällt, so soll das nicht den Schülern angerechnet 'werden. Der Lehrer soll vielmehr eine andere Arbeit stellen, die entsprechend 'bemessen ist, und dann wieder auch zu dem erwünschten Resultat kommen. Es 'ist in dem Erlaß auch gar nicht gesagt, daß die Arbeit dann nicht zensiert 'werden soll, wenn rechnungsmäßig ein Viertel der Arbeiten ungenügend ist, 'sondern es ist nur gesagt: wenn ein erheblicher Teil der Arbeiten, etwa[1]) ein 'Viertel, nicht genügend ist, dann soll so verfahren werden. Es ist also den 'Lehrern nur eine Direktive gegeben worden'.

Allein die Einseitigkeit der Auffassung, die im Falle eines Mißerfolges die Schuld vornehmlich in der Person des Lehrers sucht, ist handgreiflich. Auch die Schuljahrgänge trifft der ewige Wechsel der guten und schlechten Jahre, und wie in der Natur, sind auch in der Schule die geringen Jahrgänge zahlreicher als die guten. Außerdem sind all die Zufälligkeiten, die bei der Zusammensetzung einer Klasse mitspielen, wahrhaftig nicht dazu angetan, sich einem theoretisch festgelegten Zensurenprozentsatz zu fügen. Die Schwäche der Position aber kann selbst nicht durch die glänzendste Verteidigung verdeckt werden. Denn was soll es bedeuten, wenn erklärt wird, in dem Erlaß sei auch gar nicht gesagt, daß die Arbeit dann nicht zensiert werden soll, wenn rechnungsmäßig ein Viertel der Arbeiten ungenügend sei, sondern nur dann, wenn ein erheblicher Teil, etwa ein Viertel, nicht genügend sei? Denn wie stellt man den 'erheblichen Teil' ohne Zählung, das 'etwaige Viertel' ohne Rechnung fest?

Daher ist es ein wenig befremdend, wie Reinhardt zu dieser äußerst wichtigen Bestimmung und der Erklärung des Ministers Stellung nimmt. S. 81 zitiert er nämlich zunächst den oben wörtlich wiedergegebenen Redeabschnitt erst von dem Satz an: 'Es ist keine richtige Pädagogik' usw.; er läßt also — warum denn wohl? — die vorhergehenden, für die Auffassung des Ministers bedeutungsvollen Sätze weg, in denen dieser so scharf im Falle einer gescheiterten Arbeit 'vornehmlich' den Lehrer anklagt. Dann fährt Reinhardt wörtlich fort: 'Daraus 'geht deutlich hervor, daß eine zahlenmäßige Anwendung der Bestimmung gegen 'die Absichten des Ministers sein würde. Es soll mit der Zahl nur angedeutet 'werden, was man sich unter einem «erheblichen Teil» vorstellt.' Also: die Zahl

[1]) Sperrdruck im Original: Verhandlungen des Hauses der Abgeordneten 1912 S. 4297.

findet keine zahlenmäßige Anwendung, sondern sie deutet an, was der Zahlbegriff: 'erheblicher Teil' ist, nämlich kein Zahlbegriff, sondern eine Direktive. Es ist jedoch zu fürchten, daß diese, wenn auch etwas mystisch erläuterte, so doch tief einschneidende 'Direktive', die für den Lehrer bestimmt war, aber der breiten Öffentlichkeit als segensreiche Pädagogik gepriesen wurde, ihre Wirkung nicht verfehlt. Wird nunmehr der Fortschritt, den der Erlaß nach des Ministers Ansicht bedeutet, so groß werden, daß die hohen Prozentsätze der durchgefallenen Lehramtskandidaten geringer und die geistige Schulung stärker werden?

Aber, darf man mit Recht umgekehrt fragen, warum widmet man nicht der Überproduktion der guten Zensuren ebensoviel Fürsorge als der der schlechten? Denn eine gute Zensur bedeutet noch keineswegs eine gute Leistung; und die Tatsache steht fest, daß es schon Anstalten gegeben hat, die sich als Musterschulen unter den Schülern eines Weltrufes erfreuten. Warum hat man also nicht hier die Überzahl der guten Prädikate mit demselben kritischen Blick geprüft, mit dem man gewöhnlich die der schlechten betrachtet? Wenn also der Minister unmittelbar, nachdem er das wohltuende Wort von der 'strengen Siebung' gesprochen, fortfährt[1]): 'Allerdings, wenn in einer Klasse ein sehr 'starker Prozentsatz sitzen bleibt, so wird dem nachzugehen sein. Denn etwas 'Normales ist es nicht, wenn ein größerer Prozentsatz der Schüler sitzen bleibt', so wäre es nur recht und billig gewesen, auch der Kehrseite zu gedenken: Wenn in einer Klasse ein sehr starker Prozentsatz gute Noten erhält, so wird dem nachzugehen sein. Denn etwas Normales ist es nicht, wenn ein sehr starker Prozentsatz gute Zensuren bekommt. Denn das Reich des Geistes ist noch stets aristokratisch gewesen.

Aber es ist charakteristisch genug, daß es an sehr eifrigen Bemühungen um eine gute Notenstatistik niemals gefehlt hat. Vielfach stand man nämlich unter dem Hochdruck eines angeblichen ministeriellen Erlasses, der bestimmte, daß mindestens 75 % der Schüler versetzt werden müßten. Ja, das Magdeburger Provinzialschulkollegium richtete wirklich am 12. Januar 1893 an die Direktoren seines Bezirkes folgende bezeichnende Verfügung[2]): 'Der Herr Minister der 'geistlichen usw. Angelegenheiten hat auf Grund der von 1888 bis 1891 er-'statteten Verwaltungsberichte sich dahin ausgesprochen, daß, wenn von den 'nach ihrem Klassensitze die Versetzung erwartenden Realschülern in der ge-'nannten Periode nirgends weniger als drei Viertel, aber nur an wenigen Schulen 'eine erheblich größere Zahl versetzt worden ist, ein ähnliches Verhältnis zwar 'mehrfach auch außerhalb der Provinz Sachsen vorhanden sei, daß er aber darum 'nicht minder die Förderung der Knaben noch nicht für zufriedenstellend er-'achten könne, und daß selbst diejenigen Anstalten, welche mit 82 bezw. 81 % 'Versetzter den anderen Realanstalten voranstehen, kaum dem genügen dürften, 'was von der eindringenden und gleichmäßigen Arbeit der Lehrer und aufmerk-

[1]) Verhandlungen des Herrenhauses 21. Mai 1912 S. 514.
[2]) Mitgeteilt in der Schlesischen Zeitung 31. Aug. 1912.

'samen Beobachtung der Fortschritte durch den Direktor gefordert werden kann, 'falls die Schüler gehörig vorbereitet in die Anstalt eingetreten sind. Wir be-'auftragen Euer Hochwohlgeboren, von dem Vorstehenden dem Lehrerkollegium 'inhaltlich Mitteilung zu machen, und fügen die Erwartung des Herrn Ministers 'hinzu, daß die Versetzungen sich in Zukunft infolge gesteigerter Kontrolle der 'Fortschritte aller Klassen seitens des Herrn Anstaltsleiters durch Klassenbesuche 'und jährlich mehrmalige Konferenzen behufs Besprechung der einzelnen Schüler 'günstiger gestalten werden.' In noch höherem Grade als die Klagen, die Hillebrandt[1]) 'von Osten und von Westen, von Norden und von Süden' über die angeblichen 'unglückseligen 75 Prozent' zugegangen sind, welche in Wirklichkeit mehr innegehalten wurden als man ahnt, muß die Verfügung des Magdeburger Provinzialschulkollegiums jeden Freund der Erziehung mit wahrer Wehmut erfüllen. Es ist die schärfste *contradictio in adiecto*, denjenigen Beruf, der die beneidenswerte Aufgabe hat, Pflichtbewußtsein, Selbstverantwortungsgefühl und sittliche Freiheit in die Herzen der Jugend zu pflanzen, unter den Druck einer in jeder Hinsicht unhaltbaren Verfügung zu stellen. Zugleich aber zeigt jenes Aktenstück vom 12. Januar 1893, wie die Legende von einem Erlaß, der einen Versetzungsprozentsatz von mindestens 75 % festlegte, sich bilden konnte: es gab also wirklich einmal eine Zeit, in der ein Minister sich nicht einmal mehr mit '82 bezw. 81 % Versetzter' begnügen wollte!

Daher war es hocherfreulich, daß angebliche und wirkliche Versetzungsprozentsätze endlich ein für allemal mit starker Hand gestrichen wurden. 'Damit komme ich zu den Bedenken, die in der Richtung hervorgetreten sind, daß 'die Versetzung aus den unteren Klassen zu leicht gemacht würde. Wenn das 'geschähe, so entspräche das keineswegs der Absicht der Unterrichtsverwaltung. 'Im Gegenteil, bei der Versetzung soll eine strenge Siebung der Schüler stattfinden, und nur der soll in eine höhere Klasse aufsteigen, der befähigt ist, dem 'Pensum in der höheren Klasse zu folgen. Das ist das Maßgebende für das Urteil bei der Versetzung. Ein Erlaß — ich wiederhole es hier im Plenum dieses 'Hauses —, wonach mindestens 75 % der Schüler versetzt werden müßten, besteht selbstverständlich nicht. Es wäre auch ein Unsinn, wenn man einen solchen 'Erlaß geben wollte, denn die Reife zur Versetzung hängt ja von verschiedenen 'Dingen ab. Dafür kann man eine bestimmte Norm nicht geben.' Derjenige, der so erfrischend sprach und also urteilte, ist kein anderer als der Minister selbst in seiner Herrenhausrede vom 21. Mai 1912[2]), die sich an dieser Stelle wie eine Korrektur seiner Rede im Abgeordnetenhause vom 22. April liest und als solche empfunden worden ist. Daher wäre es dringend erwünscht, daß ein Ministerialerlaß dieses Inhaltes alle angeblichen und wirklichen entgegenstehenden Provinzialverfügungen endgültig beseitigte.

Die Versetzungen aber beruhen auf den Gesamtleistungen eines Schülers, und diese schließen außer den mündlichen auch die schriftlichen Leistungen ein, soweit Klassenarbeiten geschrieben werden. Ist es da nicht ein merkwürdiges

[1]) Verhandlungen des Herrenhauses 1912 S. 515.

[2]) Ebd. S. 513, woran sich das Zitat S. 59 anschließt.

Dilemma, in das der Minister geraten ist, wenn er den Versetzungsprozentsatz von 75 % sowie jede derartige Norm für einen 'Unsinn' erklärt, dagegen in dem Extemporaleerlaß und in seiner Verteidigungsrede vom 22. April im Abgeordnetenhause selbst doch wieder für die schriftlichen Arbeiten einen Prozentsatz aufstellt und sogar mehr als 'etwa 75 %' genügender Arbeiten verlangt? Und wie muß sich die Praxis zu diesem Dilemma stellen? Die schriftlichen Leistungen bilden einen Faktor des Produktes, das man in der Schulsprache Zensur nennt, und es ist klar, daß, wenn man einen Faktor, die schriftlichen Arbeiten, günstiger gestaltet, auch das Produkt, die Zensur, dabei gewinnen muß. Daher läuft die Bestimmung von mehr als 'etwa 75 %' genügender schriftlicher Arbeiten unabwendbar darauf hinaus, eine möglichst gute Notenstatistik herbeizuführen, und erschwert so die geistige Auslese noch mehr, als es schon vorher der Fall war; und ihre Wirkung ist deshalb um so verhängnisvoller, als sie in erster Linie für die unteren Klassen gilt, wo es noch leichter wäre, unbrauchbare Elemente der Laufbahn zuzuweisen, für die sie bestimmt sind. An diesem Tatsachenbestand vermag die Erklärung von der 'strengen Siebung'[1]) auch in den unteren Klassen nichts zu ändern; denn gemilderte Noten und strenge Siebung sind unvereinbare Gegensätze, weil jede Versetzung doch auf den Noten beruht.

Daher steht es leider fest, daß diese Extemporaleerlaßbestimmung — es ist aber nicht die einzige — im Verein mit der Kontrolleinrichtung der Notenstatistik die schon von Münch getadelte, aber von der Unterrichtsverwaltung ausdrücklich gewünschte weitgehende Rücksichtnahme auf die Schwachen geradezu zur Pflicht macht, den Zudrang unfähiger Schüler systematisch fördert und steigert, sowie einer intensiven Geistesschulung der Besser- und Gutveranlagten, wie sie Hillebrandt, Bernheim, Graf Yorck v. Wartenburg und viele andere verlangen, schier unüberwindliche Schwierigkeiten entgegensetzt. Die unmittelbare Folge aber davon ist, daß die Leistungen der höheren Schulen trotz der größten pädagogischen Gewandtheit, der höchsten Arbeitsfreude und dem besten Willen der Lehrer weiter sinken müssen.

Die Warnrufe haben bereits in der Presse, im Abgeordnetenhause im April und im Herrenhause im Mai 1912 ein lebhaftes Echo gefunden. Mögen sie deswegen nicht wie Kassandrarufe verhallen; mögen vielmehr zur völligen Klärung der Frage, die die innersten Interessen unseres Volkes berührt, aus den Reihen unserer berufensten Richter, der Universitäten, immer weitere Kritiker ihre Wahrnehmungen veröffentlichen, und möge vor allem der Minister an alle Fakultäten die Rundfrage richten, welche Erfahrungen sie nicht nur, wie Graf Yorck v. Wartenburg es vorschlägt, mit der Vorbildung der Abiturienten der Gymnasien, sondern aller Schularten gemacht, weil der Niedergang sich überall zeigt, welche Mißstände sie beobachtet haben, und welche Gegenmaßregeln sie für geeignet halten, auf daß die preußische Schulpolitik wieder führend werde!

[1]) Sogar Fettdruck in den Verhandlungen des Herrenhauses S. 513.

CÄSAR UND TACITUS ÜBER DIE GERMANEN

Materialien, besonders für einen vergleichenden Rückblick nach der Lektüre der Germania

Von Karl Eymer

Das Verhältnis von Cäsar und Tacitus in ihren Berichten über die Germanen ist wohl schon vielfach erörtert, meines Wissens aber nirgends zusammenhängend mit Heranziehung der neueren Ergebnisse behandelt worden.[1]) Unser Thema als Aufgabe für die Prima hat P. Cauer gestellt und Richtlinien dafür angedeutet.[2]) Die nachstehenden Darlegungen wollen besonders dem Unterrichte dienen, geben aber auch wohl einen Beitrag zur Erklärung der Germania, wie denn die Betrachtung einiger Hauptstellen der Taciteischen Schrift unter dem Gesichtspunkte des Vergleiches mit Cäsar manches in einer neuen Beleuchtung erscheinen läßt. Unsere Abhandlung hat sich ein doppeltes Ziel gesetzt. Sie will den für das Thema in Betracht kommenden Stoff bieten und die Resultate, die sich bei dem Vergleiche ergeben, zusammenstellen, dann aber darzulegen versuchen, wie sich die Betrachtung dieser Punkte im Unterricht etwa zu gestalten hätte. Der Verfasser hofft, daß diese Stoffsammlung einiges Neue bietet und für die Interpretation der Germania überhaupt verwendbar ist. Ein bloßer Überblick läßt die Reichhaltigkeit des Stoffes erkennen. Und da soll gleich hier eines ausdrücklich betont werden: eine völlige Erschöpfung aller Punkte des Vergleiches dürfte in der Schule wohl kaum möglich sein. Aber was hindert, einmal diesen, das andere Mal jenen Gegenstand aus der reichen Fülle zu eingehenderer Besprechung herauszugreifen? Das braucht gar nicht notwendig nach Abschluß der Germanialektüre zu geschehen. Beim Lesen des Tacitus kann der in Vergleich zu ziehende Abschnitt bei Cäsar nachgelesen und die Besprechung vorgenommen werden. Allerdings hat ein vollständiger Vergleich als Rückblick nach der Lektüre der Germania manches für sich. Ein solcher schwebt dem Verfasser im folgenden als Thema vor.

Wenn bei einem derartigen Rückblick — wie man von vornherein sieht — der reiche Stoff der Germania eine Beschränkung erfährt, insofern die kurzen Mitteilungen Cäsars ja nicht für jeden Punkt der Germania Parallelen ergeben, so gewinnt er hinwiederum an Tiefe, da gerade die wichtigsten Punkte

[1]) Lückenbach, De Germaniae quae vocatur Taciteae fontibus (Marburg 1891), beschränkt sich auf eine Zusammenstellung der Parallelen. In den größeren geschichtlichen Darstellungen kann eine Gegenüberstellung der beiden Autoren auch naturgemäß nur eine untergeordnete Rolle spielen.

[2]) Cauer, Von deutscher Spracherziehung (Berlin 1906) S. 243.

zur Erörterung gelangen. Handelt es sich um einen Rückblick, so muß hier der Vergleich in den Vordergrund treten, weil ein Rückblick, der etwa eine vollkommene Rekapitulation des gesamten Inhaltes der Germania zum Ziele hätte, nach der eingehenden Besprechung der Schrift unnötig wäre und auf die Schüler wegen des Mangels an neuen Gesichtspunkten nur ermüdend wirken würde. Die Berechtigung der Aufgabe liegt darin, daß die Germania schon aus rein nationalem Interesse einen der wichtigsten Lesestoffe der Prima bildet, bei dem ein längeres Verweilen sich in jeder Richtung empfiehlt. Bei der Besprechung der Germania wird es sich in erster Linie darum handeln, die Schüler ein Gesamtbild von dem Leben unserer Vorfahren gewinnen zu lassen, und diesem Zwecke wird auch unser Thema an seinem Teile dienen. Hier handelt es sich jedoch nicht vornehmlich und allein um die Germania als kulturhistorischen Lesestoff. Der Vergleich als solcher birgt besonders wertvolle Momente. Das Interesse der Schüler wird hierbei zunächst rege gehalten durch den Reiz, die Schilderung zweier der größten Römer über unser Volk gegeneinander abzuwägen. Bei der Betrachtung selbst müssen die Schüler sich weniger rezeptiv als vielmehr kritisch betätigen und gewinnen so schon einen Einblick in wissenschaftliche Arbeitsmethode überhaupt. Cauer nennt deshalb die Behandlung unseres Themas 'ein Stückchen Forschung in der Schule'. Die weiteren Vorzüge des Themas liegen darin, daß vielfach eine kulturgeschichtliche Entwicklung in die Erscheinung tritt und daß sich zwei Schriftstellerpersönlichkeiten in ihrem Stil, ihrer Betrachtungsweise und ihrem Wesen offenbaren. Nicht zuletzt könnte an die Benutzung der folgenden Zusammenstellungen für größere freie Arbeiten gedacht werden. Auf den unvergleichlichen Wert von Stoffen aus dem Altertum für deutsche Aufsätze hat Gustav Wendt hingewiesen.[1]) Dieser sagt: 'Dem [der Gefahr unselbständiger Arbeit bei Aufsätzen aus der Geschichte] wird nur abgeholfen, wenn man die jungen Leute an die ursprünglichen Quellen weist und sie aus diesen sammeln läßt.' Wird, wie im folgenden kurz angegeben ist, der Stoff für den Vergleich von den Schülern selbst gesammelt, so berührt sich die verlangte Leistung mit den an die Schüler der Oberklassen mancher Gymnasien durch die Einrichtung der sogenannten Studientage gestellten Anforderungen. Auch für solche Zwecke werden sich die hier gebotenen Materialien verwerten lassen.

Auf die Frage, ob bei einer Vergleichung Cäsar oder Tacitus zugrunde zu legen ist, soll hier nicht näher eingegangen werden. Bei beiden Verfahren lassen sich Gründe für und wider geltend machen. Im folgenden schließt sich die Behandlung der Vergleichspunkte an den Gang der Darstellung in der Germania an. Man wird nach Abschluß der Germanialektüre ganz ungezwungen zu dem Vergleich und der Auffindung der Tatsachen durch die Frage gelangen: Welche Schriftsteller nennt Tacitus mit Namen? Aus der Bezeichnung 'summus auctorum', die Tacitus dem Cäsar gibt, geht hervor, daß dieser für ihn eine Hauptautorität war. Dann wird man die Partien zusammenstellen, wo Cäsar

[1]) G. Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertume (Berlin 1884) S. 7 ff.

von Germanen und Germanien spricht: 1. Cäsars Krieg mit Ariovist: Bell. Gall. I 30—54. — 2. Cäsars Feldzug gegen die Usipeter und Tenkterer: Bell. Gall. IV 1—19. — 3. Der erste Rheinübergang: Bell. Gall. IV 16—19. — 4. Die Schilderung der germanischen Sitten und der zweite Rheinübergang Bell. Gall. VI 21—29. Die Gliederung der Germania wird — am besten schon bei der Lektüre — von den Schülern schriftlich festgelegt und zwar so, daß die Parallelen bei Cäsar daneben verzeichnet werden können. Auch Cäsars Bericht im VI. Buch des Bell. Gall. wird vorher gegliedert; die sonstigen anzuziehenden Cäsarstellen sind gleich darin einzureihen. Es ergibt sich dann eine übersichtliche Tabelle.

Es bleibt noch ein kurzes Wort über die allgemeinen Vergleichspunkte. Soweit sich diese erst aus der Einzelbetrachtung ergeben, gehören sie freilich an den Schluß. Zwei Umstände aber müssen meines Erachtens den Schülern vor dem Eintreten in den Vergleich zum Verständnis gebracht werden, da sie für die Auffassung des Ganzen im voraus bestimmend sind. Zunächst nämlich ist Cäsar in seiner Bedeutung als Schilderer der Germanen zu würdigen, und dann ist die verschiedene Absicht, die beide Autoren mit ihren Darstellungen verfolgen, ins rechte Licht zu setzen.

Näher auf die Stellung Cäsars in der antiken Schriftstellerei über die Germanen einzugehen, ist Sache der Einführung in die Germanialektüre. Hier aber muß darauf hingewiesen werden, daß die Schriftsteller vor Cäsar Germanen und Gallier nicht bestimmt unterschieden, und daß es Cäsars Verdienst ist, den Rassenunterschied klar erfaßt zu haben, so daß der Satz Cäs. Bell. Gall. VI 21, 1: *Germani multum ab hac consuetudine differunt*, nicht ohne Nachdruck der Schilderung vorangestellt ist, eben aus dem Bewußtsein des Schriftstellers heraus, etwas Neues zu sagen. Es ist demnach klar, daß Cäsars Kenntnisse von der Eigenart der Germanen noch nicht besonders an Umfang und Tiefe gewonnen haben konnten, und daß für ihn die Quellen noch nicht so reichlich flossen wie für Tacitus. Für diesen Satz müssen einige Gründe angegeben werden, inwiefern in dem zwischen Cäsar und Tacitus liegenden Zeitraum von etwa 150 Jahren die Kenntnis Germaniens und seiner Bewohner bei den Römern sich erweiterte. Vor allem lieferten die Feldzüge unter Augustus und Tiberius wertvollen Stoff, der seine historischen Bearbeiter fand, die Tacitus wohl benutzte. Auf die Quellen des Tacitus soll hier nicht eingegangen werden. Auch bot die Stadt Rom wegen der dort lebenden Germanen genügend Gelegenheit, das Wissen vielfach zu mehren. Der Nutzen für die Schüler liegt darin, daß sie ein kleines Stück Literaturgeschichte kennen lernen. Es hat dies um so mehr Berechtigung, als jetzt auch die Lektüre der antiken Literatur über die Germanen über Tacitus hinaus ausgedehnt werden kann.[1])

Weshalb gibt Cäsar im VI. Buch seines Gallischen Krieges die Schilderung der Germanen? Zur Beantwortung der Frage ist zunächst auf den Zusammenhang hinzuweisen, wodurch sich alsbald der ganze Bericht über Gallier und

[1]) Vgl. R. Kunze, Die Germanen in der antiken Literatur. Leipzig u. Wien, I. Bd. 1906, II. Bd. 1907.

Germanen als Einschub herausstellt, der den Gang der Ereignisse unterbricht. Die Erzählung schließt sich ja in Kapitel 10 und 29 lückenlos aneinander. Das Gekünstelte der Motivierung in Bell. Gall. VI 11, 1 ist leicht fühlbar. Ohne Zweifel leitet den Schriftsteller die Absicht, das Interesse der Leser abzulenken und sie über die Bedeutungslosigkeit des zweiten Rheinüberganges hinwegzutäuschen. Kam es aber Cäsar in erster Linie hierauf an, so wird man dieses Moment für die Wertung seiner Mitteilungen überhaupt berücksichtigen müssen: die Schilderung der Germanen wird nicht um ihrer selbst willen geboten, und Vollständigkeit liegt nicht in ihrer Absicht. Und zudem ist noch auf ein anderes aufmerksam zu machen. Cäsars Interesse liegt ja hauptsächlich auf seiten der Gallier, wie sich das schon rein äußerlich in dem größeren Umfang der ihnen gewidmeten Darstellung ausprägt. Daß Tacitus mit seiner Germania ganz andere Ziele verfolgt, braucht hier nur erwähnt zu werden.

Fassen wir zusammen! Cäsar unterscheidet zum ersten Male klar die Germanen von den Kelten. Für ihn ist die Schilderung der Germanen nicht Hauptzweck wie für Tacitus. Dem Tacitus standen schließlich mehr Quellen zu Gebot. Aus diesen drei Punkten ergibt sich als erster allgemeiner Unterschied, der bei dem Vergleich der Einzelpunkte festzuhalten ist, die größere Genauigkeit und Ausführlichkeit des Tacitus. Wir wenden uns dem Vergleich zu.

A. ZUM ALLGEMEINEN TEIL DER GERMANIA.

I. Die Eingangsworte von Tacitus' Germania *Germania omnis* bilden eine bewußte Anspielung auf die ersten Worte von Cäsars Gallischem Krieg und bieten wie Germania Kap. 28 einen wichtigen Fingerzeig für die hervorragende Stellung, die Tacitus dem Cäsar einräumte.

II. Auch die Worte beider über den Rhein als Grenzfluß kann man in Betracht ziehen. Cäsar Bell. Gall. IV 10, 3—5: *Rhenus autem oritur ex Lepontiis — multisque capitibus in Oceanum influit.* Damit ist zu vergleichen Tacitus, Germania 1: *Rhenus — miscetur.* Der Unterschied der beiden Schriftsteller ist hier sehr deutlich. Cäsar kommt es auf eine objektive Darstellung an, während es Tacitus besonders um eine stilisierte Schilderung zu tun ist, die in rhetorisch zugespitzten Antithesen der Einzelbegriffe die Beschreibung des Rheines mit der der Donau in Parallele setzt.

III. In den Worten Germ. 2: *Ceterum Germaniae vocabulum recens et nuper additum, quoniam qui primum Rhenum transgressi Gallos expulerint ac nunc Tungri tunc Germani vocati sunt* hat Tacitus offenbar die Stelle Cäsar II 4, 1. 10 vor Augen gehabt: *plerosque Belgas esse ortos a Germanis Rhenumque antiquitus traductos propter loci fertilitatem ibi consedisse Gallosque, qui ea loca incolerent, expulisse ... — Condrusos, Eburones, Caeroesos, Paemanos, qui uno nomine Germani appellantur, arbitrari ad XL milia.* Die wörtlichen Anklänge sind offenbar. Cäsars Worte bilden die Grundlage für die Hypothese der Entstehung des Germanennamens. Es ist aber fraglich, ob die Hypothese in dieser Form von Tacitus oder einer seiner Quellen aufgestellt ist. Diese schwierige Frage weiter zu verfolgen ist hier nicht unsere Aufgabe.

IV. Mit den Angaben über die Körperbeschaffenheit, die Tacitus Germ. 4 (zum Teil auch 20 Anfang) bietet, ist Cäsar IV 1, 9 f., I 39, 1 und VI 21, 3 zu vergleichen. Cäsar berichtet IV 1, 9 f.: *quae res .... et vires alit et immani corporum magnitudine homines efficit. atque in eam se consuetudinem adduxerunt, ut locis frigidissimis neque vestitus praeter pelles haberent quicquam, quarum propter exiguitatem magna est corporis pars aperta, et lavarentur in fluminibus;* I 39, 1: .... *qui ingenti magnitudine corporum Germanos, incredibili virtute atque exercitatione in armis praedicabant, saepe numero sese cum his congressos ne vultum quidem atque aciem oculorum dicebant ferre potuisse.* Tacitus und Cäsar stimmen überein in der Erwähnung der bedeutenden Körpergröße und Stärke, der Wirkung des Blickes und der Abhärtung gegen die Kälte. Tacitus fügt noch hinzu die Farbe des Auges und des Haares, sowie die Fähigkeit, Hunger zu ertragen. Mit den Worten Germ. 4: *laboris atque operum non eadem patientia* nimmt Tacitus gewissermaßen eine Berichtigung an Cäsar vor. Es ist, als ob Tacitus auf die Worte Cäsars *a parvis labori ac duritiae student* (Bell. Gall. VI 23, 3) abziele. Wir haben dann hier das erste Beispiel der einigemal von Tacitus Cäsar gegenüber angewandten stillschweigenden Korrektur.

V. Zu Tacitus (Germ. 5) über das Wirtschaftsleben ist in erster Linie Cäsar IV 3 heranzuziehen. Es ergeben sich folgende Punkte. Zunächst stellt Tacitus die Germanen als hauptsächlich von Viehzucht lebend dar. Damit stimmt Cäsar überein, der IV 1, 8 und VI 22, 1 als Hauptnahrungsmittel Milch und Fleisch bezeichnet und die Germanen *pecoris cupidissimi* (VI 35, 6) nennt. Ferner besteht nach Cäsar und Tacitus Tauschhandel. Wenn Tacitus sagt: *numero gaudent, eaeque solae et gratissimae opes sunt,* so ist es recht wahrscheinlich, daß er die Stelle Bell. Gall. VI 35, 6 *magno pecoris numero, cuius sunt cupidissimi barbari, potiuntur* vor Augen hatte. Beide Schriftsteller betonen die hervorragende Stellung der Viehzucht so stark, weil diese in der römischen Landwirtschaft eine viel untergeordnetere Stellung einnahm. Aus dieser Wertung des Viehes ergibt sich der Gebrauch des Viehes als Geld (auf *pecunia* zu *pecu* und die Parallelen in anderen Sprachen soll hier nur hingewiesen werden). Vieh versieht die Stelle einer Strafsumme (Germ. 12: *equorum pecorumque numero convicti multantur.* 21: *luitur enim etiam homicidium certo armentorum ac pecorum numero*). Fragen wir, in welchen Formen sich der Handelsverkehr bei den Germanen nach Tacitus bewegte, so ergibt sich: 1. Eigene Münze besitzen die Germanen noch nicht. 2. Bei den im inneren Germanien wohnenden Stämmen ist noch der Tauschhandel herrschend. 3. Die mit den Römern und Galliern an der Grenze häufig in Berührung kommenden Germanen kennen Silber in der Form von Münzen und Gegenständen.

Wie verhalten sich die Nachrichten Cäsars zu des Tacitus Darstellung? Cäsar (III 3, 3) berichtet von den Ubiern: *ii paulo, quamquam sunt eiusdem generis, sunt ceteris humaniores, propterea quod Rhenum attingunt multumque ad eos mercatores ventitant.* Daß zur Zeit Cäsars Händler nach Germanien kamen, geht auch aus I 39, 1 hervor: *ex percontatione nostrorum vocibusque Gallorum ac mercatorum* ..... Diese Bemerkung ist ein Beleg zu Tacitus und kann sehr

wohl für ihn Vorlage gwesen sein. Tacitus hat dann die Bemerkung Cäsars verallgemeinert, indem er das von den Ubiern Gesagte auf die *proximi* ausdehnt. Tacitus erweitert die Darstellung Cäsars durch die Erwähnung der Kenntnis und Benutzung römischer Münze. Am einfachsten erklärt sich das Fehlen dieser Beobachtung bei Cäsar durch die Annahme, daß zu seiner Zeit römisches Geld noch keinen Eingang gefunden hatte. Doch kann dieser Zug als in der Darstellung Cäsars angedeutet betrachtet werden. Der häufige Verkehr der Ubier mit römischen Händlern nämlich legt den Gebrauch von Münzen recht nahe, und außerdem erwähnt Cäsar, daß die Ubier mit gallischer Sitte vertraut gewesen seien. Gallien aber hatte seit langem sogar eigene Münzen. Es braucht hier nur daran erinnert zu werden, daß die Gallier, die sich ja zur Zeit Cäsars schon in völliger politischer Auflösung befinden und auch sonst Züge einer entwickelten Kultur aufweisen, zuerst von den nördlichen Völkern Europas eigene Münzprägung hatten, angeregt durch die griechischen Münzen Massilias.

Nach Tacitus beschränkt sich also der Handelsverkehr in Germanien im wesentlichen auf die Form des Tauschhandels. Es besteht die Möglichkeit, daß sich Tacitus hier auf Cäsar (IV 2, 1) stützt: *mercatoribus est aditus magis eo, ut, quae bello ceperint quibus vendant, habeant, quam quo ullam rem ad se importari desiderent.* Eine zwingende Notwendigkeit, diese Cäsarstelle für den Tauschhandel in Anspruch zu nehmen, liegt nicht vor. Überhaupt enthält sie eine gewisse Unklarheit der Vorstellung. Von Geld spricht Tacitus Germ. 15: *iam et pecuniam accipere docuimus* (eigentlich ein Widerspruch zu dem Germ. 5 Gesagten!). Wichtig ist dann Germ. 41 über den Handel der Hermunduren. Hierher gehört ferner Germ. 42: *raro armis nostris, saepius pecunia iuvantur.* Aus den Annalen des Tacitus sind folgende Stellen heranzuziehen: II 13, wo ein germanischer Reiter im Namen des Arminius den Überläufern Sold verspricht; II 62: *veteres illic Sueborum praedae et nostris e provinciis lixae ac negotiatores reperti, quos ius commercii, dein cupido augendi pecuniam, postremum oblivio patriae suis quemque ab sedibus hostilem in agrum transtulerat.* Geht aus diesen Stellen bei Tacitus hervor, daß zu seiner Zeit Handel und Münze einen größeren Bereich gewonnen hatten als zu Cäsars Zeit, und daß die Unterschiede beider wesentlich in der Zeit zu suchen sind, so ist doch zu betonen, daß beide Schriftsteller uns die Germanen nicht in einem festen wirtschaftlichen Zustand, sondern in einer Periode des Überganges darstellen. Cäsar, der den Gebrauch römischer Münzen in Germanien nirgends erwähnt, schildert naturgemäß die Anfänge dieser Lage während der Entwicklung. Bei der Betrachtung dieser Dinge ist es angebracht, die Entwicklungsstufen des Geldwesens bei den Indogermanen überhaupt zu vergegenwärtigen: 1. Viehgeld, 2. gewogenes Metall, 3. gemünztes Geld. Es ergibt sich dann, daß die beiden Römer das gewogene Geld, dessen Vorhandensein für die Germanen gänzlich außer Frage steht, nicht kennen.[1]) Dies erklärt sich für Tacitus jedenfalls dadurch, daß es von ihm zum Tausch-

[1]) Vgl. Baumstark, Urdeutsche Staatsaltertümer (Berlin 1873) S. 444; und Paul, Grundriß der germ. Philologie II, 2 (1893) S. 154.

handel gerechnet wird. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

A. Cäsar und Tacitus stimmen in folgenden Punkten überein: 1. Die Grundlage des Besitzes ist das Vieh. — 2. Es besteht Tauschhandel. — 3. Der Handelsverkehr findet bei Cäsar wie bei Tacitus wesentlich an der Grenze statt. Tacitus, Germ. 5: *proximi.* 41: *solis Germanorum non in ripa commercium.* Dazu Cäsar IV 3, 3.

B. Tacitus geht in folgenden Punkten über Cäsar hinaus: 1. Der Tauschhandel ist nicht mehr die alleinige Form des Handelsverkehrs; daneben bilden bereits römische Geldsorten einen Wertmesser. — 2. Der Handelsverkehr war zur Zeit des Tacitus ein regerer als zur Zeit Cäsars, so daß Tacitus Germ. 5 von einem *usus commerciorum* sprechen kann.

C. Der Grund für diesen Unterschied ist in einer Entwicklung zu erblicken, die sich in der zwischen den beiden Schriftstellern liegenden Zeit vollzogen hat. —

VI. In Kapitel 6 der Germania berichtet Tacitus von der germanischen Reiterei und zwar 1. von der Beschaffenheit der Pferde, 2. von der Parabatenreiterei. Zu 1 ist zu vergleichen Cäsar IV 2, 2 und VII 65, 5; zu 2 Cäsar I 48, 4—7; VII 65, 4 [VIII 13, 2; 36, 2 (Hirtius)].

Tacitus sagt Germ. 6: *equi non forma, non velocitate conspicui.* Damit stimmt Cäsar völlig überein: *quin etiam iumentis, quibus maxime Galli delectantur quaeque impenso parant pretio, Germani importatis non utuntur, sed quae sunt apud eos nata, parva atque deformia.* Ferner ist heranzuziehen Bell. Gall. VII 65, 5: *quod minus idoneis equis utebantur.* Die Übereinstimmung in den Worten *deformia* und *non forma .... conspicui* macht es wahrscheinlich, daß Tacitus die Cäsarstelle benutzte.

Für die Parabatenreiterei sind aus Cäsar die oben genannten Stellen heranzuziehen. Bei der Vergleichung von Bell. Gall. I 48, 4—7 mit Tacitus Germ. 6 ergeben sich folgende sprachliche Anklänge: *totidem — congruente; velocissimi — velocitate; ex omni copia — ex omni iuventute; delegerant — delectos.* Die Anlehnung ist so deutlich, daß an der Tatsache, Tacitus habe hier die Schilderung Cäsars vor Augen gehabt, kaum ein Zweifel besteht. Auch sachlich schließt sich Tacitus völlig an Cäsar an. Der einzige Unterschied der beiden Berichte ist die genauere Kenntnis des Tacitus, der folgende Tatsachen anführt: 1. Aus jedem Gau werden 100 Parabaten ausgewählt. 2. Sie erhielten ihren Namen nach dieser Zahl. Sehr beachtenswert ist, daß Tacitus hier die spezielle Schilderung, die Cäsar von der Reiterei des Ariovist gibt, verallgemeinert und die Parabaten auf die gesamten Germanen überträgt. Nach Müllenhoff[1]) ist hier bei Tacitus unter *pagus* Tausendschaft zu verstehen. Tacitus überträgt nun die Kampfesweise der suebischen Reiterei, die ihm aus Cäsar bekannt war, auf die Germanen im allgemeinen und mußte deshalb die Zahlenangaben, die Cäsar bietet, aufgeben. Möglicherweise hat Tacitus sogar das Verhältnis *centeni ex singulis pagis sunt* aus den Zahlenangaben bei Cäsar (I 31 u. 48) durch Be-

[1]) Müllenhoff, Deutsche Altertumskunde, Bd. IV (Berlin 1870—1900) S. 178.

rechnung gewonnen, zumal er (Germ. 39; vgl. Müllenhoff a. a. O.) nur bei den Sueben-Semnonen eine Einteilung in 100 Gaue kennt. Freilich muß hier die Möglichkeit bestehen bleiben, daß Tacitus diese Kenntnis einer jüngeren Quelle verdankt. Auf eine solche weisen besonders die Worte hin: *idque ipsum inter suos vocantur, et quod primo numerus fuit, iam nomen et honor est.*

VII. Über die Strafgewalt der germanischen Führer im Krieg äußern sich Tacitus und Cäsar ganz entgegengesetzt (Bell. Gall. VI 23, 4 u. 5; Germ. 7). Cäsar erklärt ausdrücklich, daß ihnen die Gewalt über Leben und Tod zustehe, während Tacitus diese Machtbefugnis allein den Priestern zuschreibt, welche die Strafen gleichsam auf Geheiß der Gottheit verhängten. Dieser Widerspruch ist verschieden erklärt und zu beseitigen versucht worden. Müllenhoff[1]) gibt dem Tacitus unumwunden den Vorzug, da ihm nicht nur die größere Autorität zukomme, sondern da seine Angabe auch mit unserem sonstigen Wissen und seinem Bericht im 11. Kapitel der Germania übereinstimme. Cäsars Darstellung habe insofern eine Berechtigung, als sie für einzelne Fälle wohl Gültigkeit besitze. Baumstark[2]) gewinnt in längerer Darlegung eine Vereinbarung zwischen den beiden Schriftstellern dadurch, daß er die Priester nur die Vollzieher der Strafe sein läßt. Diese Auffassungen der beiden Gelehrten entspringen ganz natürlich aus ihrer verschiedenen grundsätzlichen Stellung zu Cäsar, dem Müllenhoff[3]) mit ziemlichem Mißtrauen, Baumstark[4]) dagegen mit großer Achtung entgegentritt. Brunner[5]) nimmt an, daß schon zu Cäsars Zeit Strafen im Heer unter religiösem Gesichtspunkt verhängt wurden. Nur habe sich die priesterliche Strafgewalt von der Herzogsgewalt noch nicht abgespalten, während zur Zeit des Tacitus die Trennung stattgefunden habe. Meines Erachtens bedürfen diese Auffassungen in einigen Punkten der Ergänzung.

Es handelt sich um Cäsar Bell. Gall. VI 21, 1 und Tacitus Germ. 7: *ne verberare quidem nisi sacerdotibus permissum;* 10: *si publice consulitur sacerdos civitatis* usw.; 11: *silentium per sacerdotes;* 40: *attingere uni sacerdoti concessum;* 43: *praesidet sacerdos muliebri ornatu.* Wenn Cäsar sagt: *nam neque druides habent, qui rebus divinis praesint, neque sacrificiis student,* so steht er damit dem ersten Anscheine nach im Gegensatz zu Tacitus in den angeführten Stellen. Im voraus ist freilich festzuhalten, daß Cäsars Kunde über die Religion der Germanen mangelhaft und unzuverlässig ist. Es sind nun folgende Möglichkeiten. Zunächst kann Cäsar über den fraglichen Gegenstand falsch oder ungenügend unterrichtet gewesen sein. Ebensogut ist es aber zulässig, den Unterschied der Berichte auf eine Entwicklung innerhalb des zwischen Cäsar und Tacitus liegenden Zeitraumes zurückzuführen. Sehr beachtenswert ist indes, daß sich Cäsar des Ausdruckes bedient: *nam neque druides habent.* Damit verneint er nur das Vorhandensein von Priestern mit der enormen Macht und dem weittragenden politischen Einfluß der gallischen Druiden, nicht aber die Existenz von Priestern überhaupt. Der Gegensatz zu Tacitus ist also gar nicht so schroff. Ferner wird

[1]) Müllenhoff a. a. O. S. 199. [2]) Baumstark a. a. O. S. 254—261.
[3]) A. a. O. S. 29—34. [4]) A. a. O. S. 30—43.
[5]) Brunner, Deutsche Rechtsgeschichte (Leipzig 1906) S. 184 f.

der Widerspruch durch die Erwägung abgeschwächt, daß mit dem germanischen Königtum ursprünglich eine priesterliche Würde verbunden war.[1]) Es ist immerhin denkbar, daß zu Cäsars Zeit bei den ihm bekannten Germanen Priestertum und Herrschertum noch nicht getrennt waren. Das Hervortreten von Priestern bei Tacitus wäre also das Resultat einer Entwicklung, die sich in der zwischen Cäsar und Tacitus liegenden Zeit vollzogen hat. Ob in Dingen, die auf religiösem Gebiete liegen, in einer relativ so kurzen Zeit ein Umschwung so einschneidender Art einzutreten vermag, erscheint mir allerdings fraglich.

Daß selbst bei Tacitus das Priestertum keine besonders hohe Entwicklung zeigt, darf man wohl aus Germ. 10 schließen, wonach der Priester durch den Hausvater ersetzt wurde. Beachtenswert ist ferner, daß bei Tacitus die Priester nur Vollstrecker göttlichen Willens sind (vgl. Germ. 7: *non quasi in poenam nec ducis iussu, sed velut deo imperante*). Die priesterlichen Funktionen sind nach Tacitus: 1. Die Priester üben die Strafgewalt im Heere (7). 2. Sie erforschen den Götterwillen (10). 3. Sie verkünden den Thingfrieden (11). Im Punkte der Strafgewalt im Heere besteht ein Gegensatz, insofern Cäsar diese den *magistratus*, Tacitus den *sacerdotes* zuweist. Die Gegenüberstellung von *nec quasi ducis iussu* zu *velut deo imperante* läßt durchaus die Auffassung Baumstarks zu: der *dux* verhängt die Strafe, die Priester vollziehen sie. Wir sehen, daß bei dieser Auffassung der Widerspruch an Schärfe verliert. Beachtenswert ist auch, daß bei den Germanen wie bei andern Völkern die Hinrichtung ursprünglich ein Menschenopfer war und die Strafen demnach unter religiösen Gesichtspunkten verhängt wurden. Deshalb kommt Brunner zu dem Schluß: zur Zeit Cäsars hatte sich die priesterliche von der militärischen Strafgewalt noch nicht abgespalten, während die Loslösung bei Tacitus bereits vollzogen war.

Schließlich müssen wir uns doch auch vergegenwärtigen, an welchen Germanen der Bezwinger Galliens hauptsächlich seine Beobachtungen machte. Es waren die Sueben. Diese aber befanden sich auf der Wanderung, in ununterbrochenem Kriege. Bei diesen in abnormen Verhältnissen lebenden Stämmen kann der Heerführer sehr wohl die Strafgewalt eigenmächtig ausgeübt haben. Insofern könnten die vielleicht bei den Sueben herrschenden Zustände für Cäsars Schilderungen maßgebend gewesen sein.

VIII. Über die Opfer ist die kurze Notiz Cäsars VI 21, 1: *neque sacrificiis student* mit dem Eingange des 9. Kapitels der Germania zu vergleichen (heranzuziehen auch Germ. 39). Nach Cäsar legen die Germanen keinen besonderen Wert auf Opfer. Für den Vergleich mit Tacitus ist hier wieder beachtenswert, daß Cäsar unter dem Gesichtspunkte der Gegenüberstellung mit den Galliern schreibt. Er konstatiert: ein ausgedehnter Opferdienst, wie er sich bei den Galliern findet, ist den Germanen unbekannt. Tacitus macht an den erwähnten Stellen eingehende Angaben über germanische Opfer. Er war eben über die germanischen Gebräuche genauer unterrichtet als Cäsar, der zudem eine eingehende Schilderung gar nicht beabsichtigte. Während in diesem Punkte also

[1]) Vgl. Müllenhoff a. a. O. S. 487; Brunner a. a. O. S. 171 f.; hier reiches Material.

kein Widerspruch zwischen den beiden Autoren besteht, befinden sich beider Mitteilungen über die Religion in starkem Gegensatz.

IX. Es handelt sich um Cäsar VI 21, 2 und Tacitus Germ. 9 (Anfang). Nach Cäsar besteht die germanische Religion in einer Verehrung der Naturkräfte, Tacitus dagegen gibt uns ausgeprägte Göttergestalten. Dieser Widerspruch ist im wesentlichen auf zweierlei Weise erklärt worden. Meistens wird er auf die mangelhafte Kenntnis Cäsars zurückgeführt. Dagegen bezeichnen andere, besonders die Anhänger der vergleichenden Mythologie[1]), den Bericht Cäsars als wertvollen Beleg für die urgermanische Religion und führen den Widerspruch zwischen Cäsar und Tacitus auf die Entwicklung vom Naturdienst zur persönlichen Auffassung der Götter zurück, eine Entwicklung, die namentlich durch den Einfluß römischer Kultur unterstützt worden sei. Diese Annahme erscheint jedoch deshalb sehr gewagt, weil für religiöse Entwicklungen, die ja verhältnismäßig langsam sich vollziehen, ein Zeitunterschied von 150 Jahren nicht eben besonders schwer wiegt. Außerdem müssen wir hier in den Worten des Tacitus *deorum maxime Mercurium colunt*, die den Worten Cäsars über die Götter der Gallier (VI 17, 1) genau entsprechen, einen deutlichen Hinweis dafür erblicken, daß Tacitus die Schilderung Cäsars vor Augen hatte und sich also zu diesem in bewußten Gegensatz stellte. Er polemisiert hier offenbar mit dieser Andeutung in zwar unauffälliger, aber für den, der Cäsar kannte, durchaus verständlicher Weise. Immerhin verliert der Gegensatz durch folgende Erwägung an Schärfe. Der Schluß von Germ. 7 enthält entschieden eine idealisierende Auslegung von dem, was schließlich doch nur die Folge des Mangels klarer persönlicher Gottesauffassung ist. Tacitus fühlte nicht, daß das Fehlen von Tempeln und Götterbildern eine noch rohe Kulturstufe verrät. Gerade aus dem Nichtvorhandensein dieser Dinge begreifen wir, wie Cäsar dazu kam, den Germanen persönliche Gottheiten abzusprechen. Übrigens hat es nach Tacitus' eigenen Angaben Darstellungen roher Natur oder Symbole wohl gegeben (vgl. 9 *signum*; 40: Wagen der Nerthus; 45: *insigne superstitionis formas aprorum gestant;* 7: *effigiesque et signa quaedam detracta lucis in proelium ferunt*). Die gewöhnliche Entwicklung der indogermanischen Religionen durchläuft ja nun die drei Stufen: 1. Verehrung von Naturkräften, Naturdienst, 2. Gestaltung der Götter in Symbolen, 3. Gestaltung zu menschlich gedachten Wesen. Demnach war die germanische Religion zu Tacitus' Zeit in dem Übergang zur dritten Stufe begriffen. In dieser Entwicklung aber wurde das germanische Heidentum durch den Einfluß des Christentums gestört. Daß die weitere Entwicklung wirklich diesen Weg ging, zeigen die späteren Verhältnisse, besonders bei den Nordgermanen, die Tempel und wohl auch Götterbilder hatten. Schließlich ist hier wieder zu bedenken, daß Cäsar bei den im Felde stehenden Germanen, die ihm doch im wesentlichen Material boten, naturgemäß keine eingehenden und zuverlässigen Beobachtungen über den Kultus machen konnte, ebensowenig wie über das Privatleben.

[1]) O. Schrader, Reallexikon der indogerm. Altertumskunde (Straßburg 1901) unter 'Religion'; Mogk in Pauls Grundriß der germ. Philologie III 333.

X. Zu der im 10. Kapitel der Germania beschriebenen Befragung des Götterwillens durch Lose bilden die beiden Cäsarstellen I 50, 4 und I 53, 7 spezielle Belege. Cäsar stimmt in folgenden Punkten mit Tacitus überein: die Lose werden dreimal geworfen, und von den Losen wird eine Entscheidung abhängig gemacht. Tacitus bringt eine eingehende Schilderung des Losens mit Einzelzügen, die sich bei Cäsar nicht finden. Was bei Tacitus die Priester tun, das tun bei Cäsar Frauen. Cäsar kann hier nicht alleinige Quelle des Tacitus gewesen sein. Diesem müssen vielmehr andere, genauere Quellen vorgelegen haben.

XI. Was Tacitus Germ. 7 und 8 über die germanische Kampfordnung, die Frauen in der Schlacht und deren allgemeine Hochschätzung sagt, ist mit Cäsar I 50. 51 zu vergleichen. Inhaltliche Übereinstimmung ist vorhanden. Wenn Cäsar (51, 2) sagt: *tum demum necessario Germani suas copias castris eduxerunt generatimque constituerunt*, so Tacitus ganz übereinstimmend: *familiae et propinquitates*. Wenn sich hier auch keine Abhängigkeit des Tacitus erweisen läßt, so ist doch die Übereinstimmung in der Anordnung auffallend. Beide sprechen zunächst von der Aufstellung nach Geschlechtern und dann von den Frauen in der Schlacht. Tacitus folgt also inhaltlich und in der Anordnung dem Cäsar. Ebenso beachtenswert ist das Verhältnis der Cäsarstelle I 50, 4. 5 und der Darstellung in der Germania 8. Wir lesen bei Cäsar: *cum ex captivis quaereret Caesar, quam ob rem Ariovistus proelio non decertaret, hanc reperiebat causam, quod apud Germanos ea consuetudo esset, ut matres familiae eorum sortibus et vaticinationibus declararent, utrum proelium committi ex usu esset, necne; eas ita dicere: non esse fas Germanos superare, si ante novam lunam proelio contendissent.* Germ. 8 heißt es: *inesse quin etiam sanctum aliquid et providum putant, nec aut consilia earum aspernantur aut responsa neglegunt.* Die Schilderung, die Cäsar für den einzelnen Fall gibt, sehen wir bei Tacitus verallgemeinert und auf alle Germanen übertragen. Es erübrigt dann noch, die ausführlichere und geschmücktere Darstellung des Tacitus hervorzuheben. Ebenso zeigt sich auch hier wieder, wie Tacitus den Gegensatz zum Römischen betont. Auch hier fühlt man das Mitschwingen einer inneren Anteilnahme, wodurch die subjektive Darstellung des Geschichtschreibers in Gegensatz zu der rein sachlichen des großen Feldherrn tritt.

XII. Den allgemeinen Satz des Tacitus Germ. 11: *coeunt nisi quid fortuitum et subitum incidit, certis diebus, cum aut incohatur luna aut impletur; nam agendis rebus hoc auspicatissimum initium credunt* finden wir in der Schilderung Cäsars vor dem Kampfe mit Ariovist bestätigt (I 50, 5): *non esse fas Germanos superare, si ante novam lunam proelio contendissent.* Ob hier Benutzung der Stelle durch Tacitus vorliegt, läßt sich nicht entscheiden.

XIII. Eine eigenartige Beziehung besteht dagegen wieder zwischen folgenden beiden Stellen: Tacitus Germ. 11: *nec dierum numerum, ut nos, sed noctium computant. sic constituunt, sic condicunt: nox ducere diem videtur;* Cäsar VI 18, 2: *ob eam causam spatia omnis temporis non numero dierum, sed noctium finiunt; dies natales et mensium et annorum initia sic observant, ut noctem dies subsequatur.* Der Anklang der Worte des Tacitus an die Cäsars ist offenbar. Nur spricht Cäsar an dieser Stelle von der Zeitrechnung der Gallier. Im all-

gemeinen will Cäsar den Unterschied zwischen Galliern und Germanen betonen; daß er aber hier einen solchen hätte konstatieren wollen, ist nicht zu erweisen. Allerdings erinnert diese Stelle an den Bericht von den germanischen Göttern, wo Tacitus stillschweigend, nur andeutend, an Cäsar Kritik übt, indem er sich Cäsars eigener Worte bedient. Diese merkwürdige Art der Korrektur wäre immerhin möglich. Sicher ist jedenfalls, daß Tacitus hier auf Cäsar irgendwie Bezug nimmt.

XIV. Auch das stark entwickelte Streben nach Unabhängigkeit, die in der germanischen Volksversammlung zutage tretende Ungebundenheit, die Tacitus im zweiten Teil des 11. Kapitels der Germania kennzeichnet, erkannte schon Cäsar als charakteristischen Zug der Sueben, Bell. Gall. IV 1, 9: *quod a pueris nullo officio aut disciplina adsuefacti nihil omnino contra voluntatem faciunt.*

XV. Weiterhin sind folgende Stellen zu vergleichen: Tacitus Germ. 12 *eliguntur in isdem conciliis et principes, qui iura per pagos vicosque reddunt; centeni singulis ex plebe comites consilium simul et auctoritas adsunt;* Cäsar VI 23, 5: *in pace nullus est communis magistratus, sed principes regionum atque pagorum inter suos ius dicunt controversiasque minuunt.* Nach der Taciteischen Darstellung ist die oberste Instanz der Rechtsprechung die Volksversammlung. Volks- und Gerichtsversammlung decken sich ja auch bekanntlich in der althochdeutschen Benennung *thing.* Beide Berichte stimmen in der Erwähnung der *principes* überein, wie sich denn auch hier wieder Parallelen im Wortlaute ergeben: *regionum atque pagorum — per pagos vicosque; iura reddere — ius dicere.* Der Unterschied besteht darin, daß Cäsar nichts von der Mitwirkung der Gerichtsgemeinde und der Hundertschaft erwähnt. Man kann noch hervorheben, daß bei beiden Schriftstellern in den Ausdrücken *iura reddere* und *ius dicere* sich römische Auffassung spiegelt, insofern von einer Rechtsprechung des *princeps,* der nur die Verhandlung zu leiten und das Urteil zu verkünden hatte, an sich keine Rede sein kann.[1])

XVI. Zu der Schilderung des Gefolgswesens in Kap. 13 ff. der Germania ist Cäsar VI 23, 6 ff. heranzuziehen. Bei Cäsar hat die Bildung eines Gefolges eine Heerfahrt zum Zwecke und zur Voraussetzung. Demnach ist das Verhältnis zwischen Führer und Gefolgschaft nur ein vorübergehendes, bei Tacitus dagegen ein dauerndes, das auch im Frieden Bestand hat. Während bei Cäsar die Teilnahme an der Heerfahrt in öffentlicher Versammlung versprochen wird, leistet der Gefolgsmann dem Gefolgsherrn bei Tacitus einen Eid. Das ganze Verhältnis ist hier also auf die germanische Grundtugend der Treue gegründet. Als besonderes Merkmal, durch das die Gefolgschaft bei Tacitus einen ganz anderen Charakter gewinnt, muß die Aufnahme des Gefolgsmannes in die Hausgenossenschaft des Gefolgsherrn bezeichnet werden. Eines ist nun hier sehr beachtenswert. Cäsar hat nämlich die Treue als Grundlage des Gefolgswesens, wie es Tacitus schildert, bereits angedeutet mit den Worten (VI 23, 8): *qui ex his secuti non sunt, in desertorum ac proditorum numero ducuntur, omniumque his*

[1]) Vgl. Müllenhoff a. a. O. S. 253.

rerum postea fides derogatur. Wir sehen also, wie sich das Gefolgswesen von diesem Zustande aus festigen und entwickeln konnte. Somit sind wir berechtigt anzunehmen, daß der Bericht Cäsars das Anfangsstadium einer Einrichtung bezeichnet, aus der sich der *comitatus* des Tacitus entwickelt hat. Ein näheres Eingehen auf diesen Gegenstand fügt sich nicht in den Rahmen unserer Betrachtung. Eine reizvolle Aufgabe wäre es freilich, die Weiterentwicklung des Gefolgswesens bis zu seinem Einmünden in das germanische Beamtentum und das mittelalterliche Lehnswesen zu verfolgen.

Schließlich dürfte auf die Verwandtschaft der germanischen Gefolgsmannen mit den von Cäsar geschilderten gallischen *ambacti* und *soldurii* hinzuweisen sein. Auch ohne daß man hier auf Beeinflussung des germanischen Gefolgswesens durch die Kelten schließt, ist doch der bloße Vergleich auch im Unterricht anregend, insofern er früher Gelesenes in neuer Beleuchtung zeigt und eine beachtenswerte Übereinstimmung zweier Glieder der indogermanischen Völkerkette aufweist. Es ergeben sich bei Heranziehung der in Betracht kommenden Cäsarstellen (VI 15, 1; I 18, 5 und 6; III 22, 2 und 3) folgende Vergleichspunkte: 1. Dumnorix und Adiatumnus sind von einem Gefolge umgeben. Daraus folgt: gallische Fürsten umgeben sich mit einer dem germanischen *comitatus* entsprechenden Schar. — 2. Möglichst großes Gefolge erhöht das Ansehen des Gefolgsherrn. Cäsar VI 15, 2: *atque eorum ut quisque est genere copiisque amplissimus, ita plurimos circum se ambactos clientesque habet. hanc unam gratiam potentiamque noverunt.* — Tacitus 13: *aemulatio ... principum, cui plurimi et acerrimi comites: haec dignitas, hae vires, magno semper electorum iuvenum globo circumdari.* — 3. Der Gefolgsherr übernimmt die Sorge für den Unterhalt des Gefolges und beschenkt es. Cäsar III 22, 2: ... *haec est condicio, ut omnibus in vita commodis una cum iis fruantur, quorum se amicitiae dederint.* — Tacitus 13: *exigunt enim a principis sui liberalitate illum bellatorem equum, illam cruentam victricemque frameam; nam epulae et quamquam incompti, largi tamen apparatus pro stipendio cedunt.* — 4. Vermöge des Gefolges erstreckt sich der Einfluß des Gefolgsherrn auch auf die Nachbarstämme. Cäsar I 18, 6: *neque solum domi, sed etiam apud finitimas gentes largiter posse.* — Tacitus 13: *nec solum in sua gente cuique, sed apud finitimas quoque civitates id nomen, ea gloria est, si numero ac virtute comitatus emineat* (hier hat wohl Tacitus die Cäsarstelle im Sinne gehabt). — 5. Die Grundlage des Gefolgswesens ist die Treue bis in den Tod. Cäsar III 22, 2ff.: ..... *si quid his per vim accidat, aut eundem casum una ferant aut sibi mortem consciscant; neque adhuc hominum memoria repertus est quisquam, qui eo interfecto, cuius se amicitiae devovisset, mortem recusaret.* — Tacitus 14: *iam vero infame in omnem vitam ac probrosum superstitem principi suo ex acie recessisse.*

XVII. In den Worten: *non multum venatibus, plus per otium transigunt* im Beginne des 15. Kapitels der Germania könnte man auf den ersten Blick einen Widerspruch zu Cäsars Angaben vermuten, der (IV 1, 8) die Sueben mit den Worten *multum sunt in venationibus* als eifrige Jäger schildert und von den Germanen im allgemeinen (VI 21, 3) sagt: *vita omnis in venationibus atque in studiis rei militaris consistit.* Schließlich gedenkt er auch bei Erwähnung des

Urs (VI 28, 3) der germanischen Jagdlust. Aber zunächst ist zu erinnern, daß Germ. 15 nicht von den Germanen im allgemeinen, sondern nur von dem Leben in der Gefolgschaft die Rede ist[1]); ferner ist *non multum* relativ aufzufassen, im Verhältnis zu *otium*. Der scheinbare Widerspruch entspringt sodann aus den verschiedenen Gesichtspunkten, die Cäsar und Tacitus einnehmen. Cäsar beabsichtigt in seiner kurzen Skizze seine Gegner als möglichst wild zu schildern, um seine militärischen Erfolge ihnen gegenüber in helleres Licht zu setzen. Tacitus hat dagegen hier die *diversitas naturae* im Auge, er will die seltsamen Widersprüche im Germanencharakter hervorheben. Daß die Äußerung des Tacitus nicht als allgemeingültig angesehen werden darf, geht auch aus seinen eigenen Worten (Germ. 23) hervor, wo er *recens fera* als Nahrungsmittel nennt, ebenso aus Germ. 17, wo von Pelzkleidung die Rede ist. Weiterhin mußte die Jagd schon wegen des bedeutenden Wald- und Wildreichtums eine große Rolle spielen (vgl. Tacitus Ann. IV 72: *quis ingentium beluarum feraces saltus, modica domi armenta sunt*). Demnach ist wohl für die Urzeit der Schluß erlaubt, daß die Jagdlust dem germanischen Wesen tief eingewurzelt ist. Wird doch in der germanischen Heldensage das Weidwerk als edle Kunst gefeiert. Allerdings hatte die Jagd in der Urzeit eine ganz andere Bedeutung als auf höheren Kulturstufen. Sie war zunächst nur ein durch die Natur geforderter Kampf, kein Vergnügen. Als solches setzt die Jagd eine höher entwickelte Kultur voraus. Die Jagd hat sich immer mehr, sogar kunstmäßig, entwickelt.[2]) Zu beachten ist schließlich, daß das Wildbret, das ja auch den Göttern nicht geopfert werden kann, in alten Zeiten in keinem besonders hohen Ansehen steht.[3]) Für die Ernährung der Germanen kommt also die Jagd wohl erst in zweiter Linie in Betracht. Möglich ist es, daß Tacitus diesem Umstand in seinen Worten hat Ausdruck verleihen wollen. Aus eben diesem Grunde wird man hier nicht den an sich möglichen Weg zur Deutung des Widerspruches betreten und in den Worten der beiden Autoren eine Entwicklung innerhalb des Zeitraumes, der zwischen ihnen liegt, angedeutet sehen.

XVIII. Zu dem, was Tacitus (Germ. 16) von der germanischen Siedelung und Wohnung berichtet, genügt es, einfach auf die folgenden gelegentlichen Stellen bei Cäsar zu verweisen, der sich im Zusammenhang über diesen Punkt nicht äußert. In den Worten: *Caesar paucos dies in eorum finibus moratus omnibus vicis aedificiisque incensis frumentisque succisis se in fines Ubiorum recepit* ist die Übereinstimmung der Bezeichnungen *vicis* und *aedificiis*, die auch Tacitus anwendet, beachtenswert. Was Cäsar bei Sueben und Ubiern unter *oppida* (IV 19, 2; VI 10, 2) versteht, ergibt sich aus V 21, 3, wo er das *oppidum* der Britannier so charakterisiert: *oppidum autem Britanni vocant, cum silvas impeditas vallo atque fossa munierunt, quo incursionis hostium vitandae causa convenire consuerunt.* Daß unter *oppida* also Zufluchtstätten zu verstehen sind, ist

[1]) Vgl. Müllenhoff a. a. O. S. 272. [2]) Vgl. O. Schrader a. a. O. unter 'Jagd'.

[3]) Vgl. G. Steinhausen, Germanische Kultur in der Urzeit[2], 1910 (= Aus Natur und Geisteswelt, 75. Bändchen), S. 108 u. S. 46 ff.

allgemein bekannt. Wir werden hier an die von Frontinus (Strateg. I 3, 10) erwähnten *latebrae* erinnert, die wir in den Ringwällen wiederfinden. Übrigens standen die Ubier nach Cäsars und Tacitus' Urteil schon längere Zeit unter keltischem und römischem Einfluß. Das wenige, was Cäsar mitteilt, stimmt also mit dem ausführlichen Bericht der Germania überein.

XIX. Die Kleidung der Germanen beschreibt Tacitus 17. Für den Vergleich kommen folgende Cäsarstellen in Betracht: IV 1, 10 *atque in eam se consuetudinem adduxerunt, ut locis frigidissimis neque vestitus praeter pelles haberent quicquam, quarum propter exiguitatem magna est corporis pars aperta, et lavarentur in fluminibus;* VI 21, 5: *cuius rei nulla est occultatio, quod et promiscue in fluminibus perluuntur et pellibus aut parvis renonum tegimentis utuntur magna corporis parte nuda.* Zunächst die Unterschiede der beiden Schilderungen! Cäsar kennt überhaupt nur Tierfelle als germanische Kleidung. Tacitus bezeichnet als allgemeine Tracht das *sagum* und geht dann noch auf die reichere Bekleidung der *locupletissimi* und die Frauenkleidung ein. Als gemeinsamer Zug der beiden Berichte ergibt sich der Mangel an Gewandung, den Cäsar betont, und auf den auch Tacitus hinweist — freilich insbesondere für den am häuslichen Herd ruhenden Germanen (Germ. 17: *cetera intecti* usw.; 20: *in omni domo nudi*). G. Steinhausen (a. a. O. S. 108) weist mit Recht darauf hin, 'daß die antiken Autoren bei ihrer Darstellung ihre entwickelten Zustände nur allzusehr im Auge haben. Für die wärmere Jahreszeit aber wird man allerdings nur eine notdürftige Kleidung annehmen müssen, und in dieser Jahreszeit lernten die Römer ja auch die Germanen vor allem kennen'. Für den Kampf überdies scheint leichte Bekleidung Regel gewesen zu sein (Germ. 6: *nudi aut sagulo leves;* Hist. II 22: *cohortes Germanorum cantu truci et more patrio nudis corporibus super umeros scuta quatientium*). Da Cäsar die Germanen hauptsächlich in der Schlacht kennen lernte, sind seine Angaben von diesem Gesichtspunkte aus verständlich. Man könnte den Unterschied zwischen beiden Autoren wohl durch die Annahme erklären, die Kleidung habe sich in der Zeit zwischen Cäsar und Tacitus vervollkommnet.

Die germanische Tracht bei Tacitus ist nun lebhaft erörtert, eine Einigung in der Frage aber ist nicht erzielt worden. Und doch haben wir gerade hier die Möglichkeit, die Taciteische Darstellung auf ihre Richtigkeit an ungefähr gleichzeitigen Denkmälern zu prüfen. Zunächst scheinen die Angaben des Tacitus, mit den Denkmälern verglichen, in einem Punkte nicht vollständig. Er erwähnt die Hosen nicht namentlich. Bei näherem Erwägen wird man jedoch mit Baumstark[1]) und Müllenhoff (a. a. O. S. 294) zu dem unbedenklichen Schluß kommen, daß in den Worten des Tacitus (*vestis singulos artus exprimens*) die ganze Körperkleidung der Germanen gemeint ist und daß die Hosen darin inbegriffen sind. Freilich bilden sie nach Tacitus wesentlich die Tracht der *locupletissimi*. Mit Hosen bekleidet erscheinen die Germanen auf den römischen

[1]) Baumstark, Ausführliche Erläuterungen des allgem. Teiles der Germania des Tacitus (Leipzig 1875) S. 592 u. 601 ff.

Denkmälern mit Germanendarstellungen.[1]) Bei der Behandlung der Frage hat man bisher die Denkmäler viel zu wenig berücksichtigt oder ist ihnen zu skeptisch gegenübergetreten. Hat man doch gesagt, man dürfe die Denkmäler, auf denen die Germanen und die übrigen Nordvölker infolge eines feststehenden künstlerischen Typus nicht immer auseinandergehalten werden, nicht zum Prüfstein der Richtigkeit der Taciteischen Schilderung machen. Hier Klarheit geschaffen zu haben ist das Verdienst K. Schumachers[2]), der als die unverfälschten Zeugnisse für die Tracht der germanischen *pedites* die rheinischen Reitergrabsteine des I. Jahrh. n. Chr. erweist und alle diesen gegenüber gehegten Bedenken zerstreut. In der Tat wirken die von Schumacher angeführten Denkmäler fast wie Illustrationen zu den Tacitusworten: *nudi aut sagulo leves;* sie bestätigen des Tacitus Bericht vollkommen. Über eine Möglichkeit, die Abweichung der Darstellung des Cäsar von der des Tacitus zu erklären, ist bereits oben gesprochen. Außerdem ist hier zu beachten, daß sich auch Abbildungen von Germanen mit Fellmantel[3]) finden, und daß Cäsar in seiner Darstellung die Sueben vor Augen hat, während Tacitus wohl im Anschluß an seine Hauptquelle, den älteren Plinius, die Verhältnisse am Niederrhein schildert. Sollte nicht die Kleidung bei den verschiedenen Stämmen auch Unterschiede aufgewiesen haben? Tacitus gibt uns aber geradezu den Schlüssel zum Verständnis mit den Worten: *gerunt et ferarum pelles, proximi ripae neglegenter, ulteriores exquisitius, ut quibus nullus per commercia cultus.* Die Stelle nötigt zur Annahme einer Entwicklung der Kleidung und einer Beeinflussung durch den gallisch-römischen Handel. Im entlegenen Osten und Norden bildeten Pelze die übliche Gewandung. Nun stammen die Sueben aber bekanntlich aus dem Osten. So liegt also die Vermutung nahe, daß dieser Stamm seine ursprüngliche Tracht auf seinen Zügen bewahrt hat. Es ist schließlich nur natürlich, daß die Kleidung bei den Germanen eine Entwicklung durchgemacht und sich unter römischem Einfluß vervollkommnet hat. Zeigen doch die Germanen der Markussäule eine zum Teil reichere Kleidung.

Auch hier ist festzuhalten, daß bei Tacitus nicht sowohl Vollständigkeit als vielmehr stilistisches Herausarbeiten ethischer Momente im Vordergrunde des Interesses steht und daß dadurch Wahl und Darstellung der Tatsachen beeinflußt wird. Dazu bot ihm nun hier Cäsar die Hand, wie sich aus der bemerkenswerten Tatsache ergibt, daß beide Schriftsteller das Lob der Keuschheit mit der Schilderung der Kleidung verbinden. Hier muß man also wohl eine Beeinflussung des Tacitus durch Cäsar annehmen, wenn man die Ähnlich-

[1]) Monument von Adam-Klissi, herausg. v. Tocilesco, Benndorf, Niemann, Wien 1895; Trajanssäule, Markussäule, herausg. v. Petersen, v. Domaszewski, Calderini, München 1896; Grabstein des Andes in Mainz, bei L. Lindenschmit, Handbuch der deutschen Altertumskunde, Teil I (Braunschweig 1880—89) S. 337.

[2]) K. Schumacher, Tacitus' Germania und die erhaltenen Denkmäler. In: Mainzer Zeitschrift. IV (1909) S. 4 ff. u. 8 ff.; vgl. dens., Kataloge des röm.-germ. Zentralmuseums. Nr. 1 Verzeichnis der Abgüsse und wichtigeren Photographien mit Germanendarstellungen. Mainz 1909. Darin auch gute Abbildungen.

[3]) Vgl. M. Heyne, Fünf Bücher deutscher Hausaltertümer (Leipzig 1899—1903) 3. Bd. S. 253.

keiten betrachtet.[1]) Freilich wird gerade hier der Wesensunterschied der beiden Schriftstellerpersönlichkeiten deutlich fühlbar. Für Tacitus steht ja immer das ethische Moment im Vordergrund. Stets wirft er tadelnde Seitenblicke auf die korrupten römischen Zustände seiner Zeit. Ihnen gegenüber rückt er die germanischen Sitten in eine ideale Sphäre, manchmal bis zu dem Grade, daß die Tatsachen entstellt werden.[2]) Cäsar gibt eine einfach und schmucklos gehaltene Tatsachenschilderung, Tacitus eine rhetorisch gehobene, tiefpathetische. Wie verschieden verhalten sich beide Autoren hinsichtlich ihrer inneren Anteilnahme am Stoff!

XX. Anschließend ist zu den Worten des Tacitus, Germ. 18: *exceptis admodum paucis, qui non libidine, sed ob nobilitatem plurimis nuptiis ambiuntur*, hinzuweisen auf Cäsar I 53, 4, wo von den beiden Frauen des Ariovist berichtet wird. Regel war nach Tacitus die Einehe, Polygamie kam bei Fürsten vor. Die Cäsarstelle bildet also einen historischen Beleg zu der Angabe des Tacitus.

XXI. Beim Vergleich von Tacitus Germ. 21 (über die Gastfreundschaft) mit Cäsar VI 23, 9 ergibt sich der fühlbare Anklang: *hospitem violare fas non putant — quemcumque mortalium arcere tecto nefas habetur.* Hieraus und aus der sonstigen allgemeinen Übereinstimmung darf wohl auf eine Berücksichtigung des Cäsar durch Tacitus geschlossen werden. Beide betonen ein ethisches Moment. Trotzdem ist eine Verschiedenheit der Gesichtspunkte zu beachten, insofern bei Cäsar der Begriff der Heiligkeit, bei Tacitus der der unbegrenzten Freigebigkeit im Vordergrunde steht. Der Begriff *effusius* ist gewissermaßen das Thema der ganzen folgenden Schilderung. So wahrt Tacitus bei allem Anschluß an seine Vorlage doch die Eigenart seiner Gedanken. Natürlich hat er auch hier wieder, abweichend von Cäsar, den Gegensatz zwischen germanischer und römischer Gastlichkeit herausgearbeitet.

XXII. Cäsar (IV 1, 10 und VI 21, 5) kennt im Unterschied zu Tacitus (22) nur das Baden in den Flüssen, das er bei den Sueben beobachtet hat und dann auch von den Germanen im allgemeinen erzählt. Er hebt besonders die Abhärtung der Germanen hervor. Tacitus nennt im Gegensatz zu Cäsar warmes Baden. Auch Tacitus kennt wie andere Schriftsteller die Germanen im Gegensatz zu den römischen Soldaten als gute Schwimmer.[3]) Daß Tacitus hier das Richtige überliefert hat, zeigt nach Müllenhoff[4]) und Heyne[5]) die Deutschheit und ursprüngliche Bedeutung des Wortes 'Bad' = 'warmes Bad'. Wie erklärt

[1]) Vgl. Tacitus Germ. 20 mit Cäsar, Bell. Gall. VI 21, 4 f. Caes.: *qui diutissime impuberes manserunt, maximam inter suos ferunt laudem.* Tac.: *sera iuvenum venus, eoque inexhausta pubertas.* — Caes.: *hoc ali staturam, ali viros nervosque confirmari putant.* Tac.: *in hos artus, in haec corpora, quae miramur, excrescunt.*

[2]) Vgl. die symbolische Deutung der Hochzeitsgaben. Müllenhoff a. a. O. S. 305.

[3]) Vgl. Ann. II 8, 11; Hist. IV 12; V 14.

[4]) Tacitus Germania antiqua ed. Müllenhoff (1873) zur Stelle.

[5]) A. a. O. S. 37; vgl. jedoch Schrader (a. a. O. unter 'Bad'), der die Tacitusstelle als 'gelegentliches Waschen' auffaßt. Zur Ermittlung der ursprünglichen Bedeutung von *bad* = 'warmes Bad' wird *fovere* herangezogen.

sich nun die Abweichung? Cäsar sammelte seine Beobachtungen an den Sueben, wie sich deutlich darin zeigt, daß er das im IV. Buch Gesagte in der Gesamtschilderung wiederholt. Die Sueben aber befanden sich im Kriegszustande, wo von warmem Baden wohl nicht die Rede sein konnte. So notierte er vom Standpunkte des an Badeluxus gewöhnten Römers den beobachteten Gebrauch als Zeichen körperlicher Abhärtung. Und Tendenz seiner ganzen Schilderung ist ja, die Germanen als ungebrochenes Naturvolk hinzustellen. Selbst bei besserer Kenntnis Cäsars hätte sich der Zug des warmen Bades nicht recht in das Ganze seines Bildes gefügt. Faßt man *saepius* bei Tacitus als eigentlichen Komparativ, so stellt er sich in bewußten Gegensatz zur gewöhnlichen Ansicht, wie sie sich bei Cäsar findet. *Saepius* im Sinne von 'öfters' = 'ziemlich oft' ergibt eine andere Färbung der Stelle. Weshalb sich diese Angaben nur auf die *ingenui*[1]) oder 'die älteren angesehenen Männer'[2]) beziehen sollen, läßt sich nicht recht einsehen. Mir scheint Tacitus *saepius calida* in der öfter von ihm geübten Art leiser Korrektur geschrieben zu haben. Er hat wohl hier Cäsars Worte im Auge gehabt. Genau beweisen läßt sich das freilich nicht.

XXIII. Über die Nahrung, die Tacitus im 23. Kapitel behandelt, berichtet Cäsar IV 1, 8 und VI 22, 1.[3]) Zunächst ergibt sich die genauere Kenntnis des Tacitus. Daß die Viehzucht die Grundlage des ganzen germanischen Wirtschaftslebens bildete, kommt in Cäsars Angaben zum Ausdruck.[4]) Das Unterscheidende beruht auch hier wieder in dem Streben des Tacitus, mit den Tatsachen charakteristische Züge des germanischen Wesens zu verknüpfen, zum Teil auch die einfachen Sitten des unverdorbenen Naturvolkes dem römischen Luxus entgegenzustellen, eine Absicht, die Cäsar fern liegt, sich dagegen bei Tacitus deutlich bemerkbar macht (vgl. Germ. 23: *cibi simplices — sine apparatu — sine blandimentis*).

XXIV. Schließlich sind die Berichte der beiden Autoren über den Ackerbau zu vergleichen (Cäsar IV 1, 4—7; VI 22, 1 und 2; Tacitus Germ. 26). Im folgenden soll kurz der Gang für die Behandlung des schwierigen Stoffes in der Schule angegeben werden.

Um die Betrachtung in den größeren Zusammenhang des Wirtschaftslebens zu stellen, wird eine kurze Einleitung gegeben, die folgende Gedanken berück-

[1]) So U. Zernial in der erklärenden Ausgabe von Tacitus' Germania (2. Aufl., Berlin 1897) z. St.

[2]) So Schweizer-Sidler und Schwyzer in der Ausgabe (6. Aufl., Halle 1902) z. St.

[3]) Die Stelle IV 2, 6 wird von W. Paul als ein von fremder Hand aus II 15, 4 entlehnter Zusatz getilgt. Auch bei der Schulbehandlung ist darauf aufmerksam zu machen, daß die Stelle als Einschub verdächtig ist, weil die Worte nicht in den Zusammenhang passen, diesen vielmehr unterbrechen, und weil *sinere* bei Cäsar sonst nicht vorkommt. Meusel hat *patiuntur* im Text.

[4]) In der Schule kann man auf kulturhistorisch interessante Einzelheiten hinweisen und das Fehlen des Bieres bei Cäsar sowie die Nichterwähnung des Brotes bei beiden erörtern, ebenso auch an *caseus* bei Cäsar (hier ausgehend von 'Käse' als Lehnwort aus dem Lateinischen) Erläuterungen anknüpfen, alles auf Grund des von Müllenhoff und Heyne gebotenen reichen Materials. Vielleicht darf hier auf die interessanten Ausführungen hingewiesen werden, in denen Müllenhoff (a. a. O. S. 25) aus der Stelle *agrestia poma* die Nichtautopsie des Tacitus darzutun versucht. Damit sind die Schüler bei der Interpretation bekannt zu machen. Die üblichen Kommentare berücksichtigen hier Müllenhoff nicht.

sichtigt. Den Mittelpunkt des germanischen Wirtschaftslebens bildet nach Cäsar und Tacitus, wie schon mehrfach erwähnt, die Viehzucht. Gleichwohl besteht Ackerbau, den man sich nach Cäsars Angaben[1]) schon zu dessen Zeit nicht zu primitiv denken darf, obwohl Cäsar und Tacitus ihn übereinstimmend als niedrig bezeichnen.[2]) Alsdann tritt man in den Vergleich ein. Dafür werden die Hauptpunkte der Angaben Cäsars mit den Belegstellen verzeichnet:

1. Eigentümer an Grund und Boden sind die *gentes* und *cognationes;* es gibt kein Sondereigentum. IV 1, 7: *sed privati ac separati agri apud eos nihil est;* VI 22, 2: *neque quisquam agri modum certum aut fines habet proprios.*
2. Sondernutzung wird von Cäsar nicht erwähnt. VI 22, 2: *gentibus cognationibusque hominum quique una coierunt quantum et quo loco visum est agri attribuunt . . .*
3. Es findet jährlicher Wechsel des gesamten Ackerbodens statt. IV 1, 7: *neque longius anno remanere uno in loco colendi causa licet;* VI 22, 2: *anno post alio transire cogunt.*
4. Damit ist ein Wechsel der Wohnung verbunden. VI 22, 3: *ne accuratius ad frigora atque aestus vitandos aedificent.*
5. Die Verteilung des Ackerlandes geschieht durch *magistratus ac principes* (VI 22, 2).
6. Bei dieser Verteilung werden alle gleich behandelt (VI 22, 4).

Von der Darstellung Cäsars auszugehen, empfiehlt sich schon wegen der in ihr waltenden Klarheit. Dann wird ihr Verhältnis zu Tacitus erörtert. Dabei ergibt sich:

1. Auch bei Tacitus haben wir kein Sondereigentum, sondern Gesamtbesitz anzunehmen. Germ. 26: *agri pro numero cultorum ab universis in vices occupantur.*
2. Es besteht Sondernutzung. Der Acker wird an die einzelnen verteilt. Germ. 26: *agri pro numero cultorum . . . . . occupantur, quos mox inter se . . . . . partiuntur.*
3. Bei Tacitus findet ein jährlicher Wechsel statt, jedoch innerhalb des ganzen der Sippschaft überwiesenen Gebietes. Germ. 26: *arva per annos mutant.*
4. Ein Wechsel der Wohnung besteht nicht.
5. Der Gau oder Untergau hat nichts mehr mit der Ackerverteilung zu tun. Die Verteilung nehmen die Teilenden selbst vor. Germ. 26: *inter se partiuntur.*
6. Bei der Verteilung gab es Unterschiede. Germ. 26: *secundum dignationem.*

Übereinstimmend überliefern Cäsar und Tacitus also, daß das Ackerland

[1]) IV 1, 2: Die Usipeter und Tenkterer verlassen ihre Sitze, weil sie von den Sueben am Ackerbau gehindert werden; vgl. auch IV 19, 1: *frumentisque succisis.* Von der erstgenannten Stelle läßt sich bei der Würdigung der Bedeutung des germanischen Ackerbaues ausgehen durch die Frage: Weshalb überschreiten die Usipeter und Tenkterer nach Cäsar den Rhein?

[2]) Cäsar VI 22, 1: *agri culturae non student.* VI 29, 1: . . . *inopiam frumenti veritus, quod, ut supra demonstravimus, minime homines Germani agri culturae student.* — Tacitus 26: *nec enim cum ubertate et amplitudine soli labore contendunt* usw.

Gemeinschaftseigentum ist und daß jährlicher Wechsel des bestellten Bodens stattfindet.

Weiterhin ist die Frage zu stellen: Inwiefern läßt sich bei Tacitus eine Weiterentwicklung der von Cäsar geschilderten Verhältnisse erkennen? Ganz allgemein ergibt sich, daß die Nachrichten des Tacitus wesentlich entwickeltere Verhältnisse zeigen, insofern sie größere Festigkeit der Ansiedelung und des Feldbaues erkennen lassen. Bei Cäsar liegt wilde Feldgraswirtschaft vor, die Ackerverteilung ist Sache des Gaues oder Untergaues. Bei Tacitus ist offenbar die Dorfgenossenschaft Besitzerin des Bodens, der unter die einzelnen verteilt wird. Fragt man nach der Ursache der Entwicklung, so scheint diese wesentlich in der mit Cäsar beginnenden Einengung der Germanen durch die römische Herrschaft begründet, die ein Festerwerden der Siedelungen im Gefolge hatte. Zu Cäsars Zeit befanden sich die Germanen in dem unruhigen Stadium eines starken Ausbreitungsstrebens.[1]) Zur Abrundung dieses Gegenstandes könnte noch die Entwicklung des Sondereigentums aus diesen Anfängen erörtert werden.[2])

B. ZUM BESONDEREN TEIL DER GERMANIA

Naturgemäß kannte Cäsar im wesentlichen nur die Westgermanen, und Tacitus konnte also in dem speziellen Teile seiner Schrift Cäsar nur innerhalb dieses Bereiches benutzen. In der Schulbehandlung wird man diese Tatsache feststellen, sich dann aber von dem Aufzählen bloßer Namen fernhalten und nur einige Stellen herausgreifen, die geeignet sind, Übereinstimmung oder Abweichung zwischen den beiden Schriftstellern darzutun.

Die Sugambrer, die Cäsar IV 16, 2; 18, 2 und 4: 19, 4: VI 35—42 nennt, werden von Tacitus in den Annalen (II 26 und XII 39) erwähnt. Sie wurden im Jahre 8 v. Chr. bis auf geringe in der Heimat verbleibende Reste von Tiberius auf das linke Rheinufer hinübergeführt und dort angesiedelt. Von da ab heißen sie Cuberni und Cugerni. Der Rest in der Heimat ging in anderen Stämmen auf; der nach Gallien versetzte Teil verschmolz mit der Provinzialbevölkerung.[3]) So erklärt sich die Nichterwähnung in der Germania aus dem Nichtmehrvorhandensein des Stammes.

Die Teutonen, schon von Cäsar (Bell. Gall. I 33, 4; 40, 5; II 4, 2; 29, 4; VII 77, 12) nur noch historisch erwähnt, werden von Tacitus nicht mehr genannt, weil sie fast spurlos untergegangen waren. Selbst im 37. Kapitel der Germania gedenkt er ihrer nicht. Die Quellen des Tacitus müssen also von

[1]) J. Hoops (Waldbäume und Kulturpflanzen im germanischen Altertum, Straßburg 1905, S. 517 ff.) legt überzeugend dar, daß für die Germanen in der Zeit vor Cäsar Seßhaftigkeit und dementsprechend ein einigermaßen entwickelter Ackerbau anzunehmen ist.

[2]) Material bei Brunner a. a. O.

[3]) Vgl. R. Much, Deutsche Stammeskunde (1905, Sammlung Göschen Nr. 126) S. 82 f. Ausführliche Literaturangaben zur germanischen Ethnographie findet man in der Germania-Ausgabe von Schweizer-Sidler (6. Aufl. von E. Schwyzer) S. 102 ff. Dem dort Zusammengestellten ist noch hinzuzufügen L. Schmidt, Allgemeine Geschichte der germanischen Völker bis zur Mitte des VI. Jahrh. (= Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte herausg. von v. Below und Meinecke, Abt. II, München u. Berlin 1909).

zurückgebliebenen Resten keine Kunde mehr gegeben haben. Daß aber solche vorhanden waren, ist nachgewiesen.[1])

Die von Tacitus (Germ. 28) genannten *Treveri* werden von Cäsar bekanntlich häufig erwähnt. Zu der Germaniastelle ist besonders VIII 25, 2 (Hirtius) heranzuziehen: *quorum civitas propter Germaniae vicinitatem cotidianis exercitata bellis cultu et feritate non multum a Germanis differebat neque imperata umquam nisi exercitu coacta faciebat.*

Die Nichterwähnung der von Cäsar genannten linksrheinischen Germanen bei Tacitus erklärt sich daraus, daß diese Stämme keltisiert worden sind (vgl. Much a. a. O. S. 77 f.). Dasselbe gilt von den Atuatuci. Während die Sedusii (nach Müllenhoff verschrieben für Eudusii) des Cäsar (Bell. Gall. I 51, 2) bei Tacitus als Eudoses erwähnt werden, wird der Haruden nicht gedacht. Sprachgeschichtlich lassen sich in Dänemark zurückgebliebene Haruden nachweisen (Much S. 101). Es liegt also hier derselbe Fall vor wie bei den Teutonen.

Cäsar erweckt (IV 15, 3) die Vorstellung, als ob er die Stämme der Usiper und Tenkterer ausgerottet hätte. Freilich nennt er sie dann selbst wieder (VI 35, 5). An dieser Stelle ist an die Ausführungen Müllenhoffs zu erinnern (a. a. O. S. 33). Tacitus beweist hier, daß Cäsar etwas übertreibt. Ihre Reiterei hat auch Cäsar (IV 12) als tüchtig kennen gelernt, und es macht ganz den Eindruck, als ob Tacitus Cäsars Bericht in der Erinnerung gehabt hätte bei seinen Worten: *equestris disciplinae arte praecellunt* (Germ. 32).

Auf die Sueben kann man näher eingehen und Cäsar (IV 1 und I 37, 3) mit dem 38. und 39. Kapitel der Germania vergleichen. Übereinstimmend bemerken beide die Größe des Volkes und eine Einteilung in 100 Gaue. Tacitus weicht von Cäsar dann aber in zwei Punkten ab. Einmal nämlich bezeichnet der Name 'Suebi' bei ihm nicht einen Volksstamm, sondern mehrere Völkerschaften. Sodann überträgt er die von Cäsar erwähnte Einteilung der Sueben in 100 Gaue auf die Semnonen. Tacitus hat hier sicher, wie sich aus dem betonten Gegensatz in seinen Worten (*Sueborum gens non una gens*) ergibt, auf Cäsar Bezug genommen und ihn korrigiert. Müllenhoff (a. a. O. S. 119. 127 f. 450) meint, wie Cäsar, so mißverstehe auch Tacitus eine bloß appellative Bezeichnung. Es ist jedoch wahrscheinlich, daß der Suebenname ursprünglich nur einem Stamme zukam und später eine größere Ausdehnung erhielt. Dann könnte Cäsar für seine Zeit recht und Tacitus von der Wandlung, die der Name durchgemacht hatte, nichts erfahren haben. Daß zudem Tacitus die Bezeichnung 'Suebi' zu weit faßt, wird allgemein angenommen.

Eine eingehende Würdigung verdient der Anfang von Kapitel 28 der Germania. Handelt es sich doch um die einzige Stelle, wo Tacitus eine Quelle namentlich anführt. Eine Untersuchung über die Quellen der Germania müßte hier einsetzen. Tacitus schreibt: *validiores olim Gallorum res fuisse summus auctorum divus Iulius tradit: eoque credibile est etiam Gallos in Germaniam transgressos: quantulum enim amnis obstabat, quo minus, ut quaeque gens evaluerat,*

[1]) Vgl. Much a. a. O. S. 100 f.

occuparet permutaretque sedes promiscuas adhuc et nulla regnorum potentia divisas? Tacitus bezieht sich hier auf Cäsar VI 24, 1 ff.: *ac fuit antea tempus, cum Germanos Galli virtute superarent, ultro bella inferrent, propter hominum multitudinem agrique inopiam trans Rhenum colonias mitterent* usw. Diese Stellen dienen uns zur Behandlung der Frage: Wie hat Tacitus den Cäsar als Quelle benutzt? Dabei sollen die sachlichen Irrtümer beider Autoren (so vor allem die antike Überlieferung über die Einwanderung von Kelten nach Germanien), die ja hinlänglich bekannt sind, ganz außer acht gelassen werden. Es gilt hier nur, einen Begriff von der Arbeitsweise des Tacitus zu bekommen. Tacitus übernimmt die beiden Punkte, daß die Gallier einst mächtiger als die Germanen waren, und daß sie nach Germanien eingewandert sind. Sehr zu beachten ist hier aber, daß er diesen zweiten Punkt durch die Worte *credibile est* gewissermaßen mit einem Fragezeichen versieht, während Cäsar ihn als Tatsache hinstellt. Alsdann lassen sich folgende Abweichungen feststellen. Tacitus gibt zunächst einen anderen Grund als Cäsar für das Eindringen der Gallier in Germanien an (Cäsar: *propter hominum multitudinem agrique inopiam.* Tacitus: *sedes promiscuas adhuc et nulla regnorum potentia divisas*). Ferner bringt Tacitus, ohne die *Volcae Tectosages* zu erwähnen, selbständig Beispiele zur Erläuterung. Daraus ergibt sich für die Arbeitsweise des Tacitus, daß er die Tatsache im Anschluß an die Quelle überliefert, die Begründung aber kritisch durch eine neue unter Heranziehung anderer Belege ersetzt. Er wahrt also seiner Quelle gegenüber die volle Selbständigkeit. Wahrscheinlich hat Tacitus seine Beweise einer anderen Quelle entnommen. Dann ergibt sich der Schluß, daß er verschiedene Überlieferungen sorgfältig gegeneinander abwägt.

Auch der Name *Hercynia silva* (Germ. 28) fordert zum Vergleich auf. Er wird von Tacitus enger gefaßt als von Cäsar.[1]) Aus dem Umstand, daß Tacitus auf die Schilderung des Hercynischen Waldes, den Cäsar VI 25—28 ausführlich beschreibt, sich weder hier noch Germ. 30 näher einläßt, kann man auf sein Interesse schließen: es ist auf die Schilderung der Menschen in erster Linie gerichtet. Die beiden zuletzt besprochenen Stellen sind Beweise für die Richtigkeit der Behauptung E. Nordens, 'daß uns durch diese seine Kompositionsart viel unschätzbares Einzelmaterial, daß er bei seinen Vorgängern fand, verloren gegangen ist.'[2])

* * *

Damit kommen wir auf einen zusammenfassenden Vergleich zwischen Cäsar und Tacitus. Aus unserer Betrachtung ergeben sich folgende Punkte. Die Nachrichten Cäsars über die Germanen hat Tacitus wohl sorgfältig berücksichtigt. Dies läßt sich nicht nur aus der hohen Schätzung, die er dem *summus auctorum divus Iulius* zuteil werden läßt, vermuten, sondern ergibt sich auch aus einer oft wörtlichen Übereinstimmung. Zu den von Cäsar überlieferten Tatsachen

[1]) Vgl. Müllenhoff a. a. O. S. 391.

[2]) Vgl. Einleitung in die Altertumswissenschaft, herausg. von A. Gercke und E. Norder (Leipzig u. Berlin 1910) I 522.

stellt sich Tacitus verschieden. Er übernimmt sie, wo er sie als gut befindet. Dabei begibt er sich aber nicht der kritischen Prüfung. Kritik übt Tacitus stillschweigend, ohne eine Abweichung ausdrücklich zu bemerken; er bedient sich einigemal einer merkwürdigen Art stummer Polemik, indem er Cäsar mit seinen eigenen Worten verbessert. Oftmals verallgemeinert Tacitus das, was Cäsar für den einzelnen Fall oder von dem Volke der Sueben berichtet. Inwieweit Tacitus dabei Cäsar als Quelle vor Augen hatte, läßt sich wegen unserer mangelhaften Kenntnis der sonstigen Quellen der Germania nicht immer feststellen. Tacitus erweitert die Nachrichten Cäsars und gestaltet sie stilistisch um. Wie selbständig Tacitus gerade in seinem Stil ist, lehrt der Vergleich des 28. Kapitels der Germania mit Cäsar VI 24. Die Widersprüche erklären sich einigemal aus der mangelhaften Kenntnis Cäsars einerseits und dem besseren Wissen des Tacitus (reichere Quellen, nähere Berührung der Römer mit den Germanen) andrerseits, öfters aus einer Entwicklung, die sich in der zwischen beiden Autoren liegenden Zeit vollzogen hat. Im großen und ganzen zeigt uns ja die Germania des Tacitus der Darstellung Cäsars gegenüber ein entwickelteres Kulturbild. Manche Unterschiede lassen sich auf die verschiedenen Interessen beider Schriftsteller zurückführen. Verfolgt doch Cäsar mit seinem Bericht über die Germanen nur einen Nebenzweck; für Tacitus dagegen war die Schilderung der Germanen Hauptzweck. Tacitus wird ferner bei der Wahl des Stoffes durch höhere künstlerische Gesichtspunkte geleitet; er läßt deshalb manches weg, was wir bei Cäsar finden, mit Rücksicht auf geschlossene Gruppierung.

Die Berichte beider Römer lassen uns einen Blick in ihre Persönlichkeit tun. Ihre Eigenart prägt sich schon rein stilistisch aus. Bei Cäsar finden wir eine klare, schmucklose Darstellung. Tacitus kleidet dagegen seine Worte in das reiche Gewand der Rhetorik und übergießt sie oft mit poetischem Schimmer. Dementsprechend verhält es sich mit der inneren Anteilnahme am Gegenstand. Während Cäsar diesem klaren Blickes und kühlen Herzens gegenübersteht, bringt Tacitus der germanischen Wesensart viel Verständnis entgegen. Er schildert die Germanen im Hinblick auf die greisenhafte Zivilisation seines Volkes, wobei er oft die Tatsachen in eine ideale Sphäre rückt und in seine Darstellung einen sentimentalen Zug hineinträgt, der einem Cäsar ganz fremd ist. Cäsar schrieb schließlich als Feldherr[1]), Tacitus als Historiker und Künstler.

Aber mag die Schilderung Cäsars auch der Wirklichkeit näherstehen, so zwang doch stets und zwingt noch Tacitus wie ein großer Dichter den Deutschen durch sein Idealbild in einen fast unentrinnbaren Bann. Wie es uns fast unmöglich ist, Wallensteins Gestalt unabhängig von Schillers großer Tragödie historisch uns vorzustellen, so hat sich uns in unauslöschlichen Farben das Gemälde eingeprägt, das Tacitus von unseren Vorfahren entwirft. Auf den Anteil, den Tacitus an der Erweckung des Nationalgefühls sowie an den in Deutschland herkömmlichen und herrschenden Vorstellungen von der Vergangenheit besitzt, hat Gustav Roethe[2]) hingewiesen in den Worten: 'Wenn heute der echte

[1]) Vgl. Müllenhoff a. a. O. S. 32. [2]) G. Roethe, Humanistische und nationale Bildung, eine historische Betrachtung. Vortrag. (Berlin 1906.) S. 21 f.

Teutsche seine nationalen Ideale entwickelt, er ahnt selten, was alles er dem Tacitus verdankt: Das Mittelalter kennt wohl, bewundernd und tadelnd, den *furor teutonicus*, der ihm aus dem Lucanus geläufig war; aber den Deutschen, groß und blond, mit blauen Augen, gastlich und keusch, tapfer und redlich, den Verehrer der Frau, in der er etwas Heiliges sieht, die ihm in der Ehe die geliebte Genossin von Leid und Lust wird, den Deutschen, der seinem Gott in der Stille des Waldes dient, der freudig stirbt für König und Vaterland, der das schnöde Gold verschmäht und der seinem Worte die Treue hält und risse sie ihn in Sklaverei und Tod, diesen idealen Deutschen, der schwerlich ganz so nach der Natur gezeichnet war, hat uns des Tacitus sentimentale Rhetorik geschenkt. Wahrlich ein kostbares Geschenk, dessen stählende Wirkung wir durch die Jahrhunderte verfolgen können!'

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER DEUTSCHE GERMANISTEN-VERBAND

Wie alle menschlichen Dinge, so ist auch der deutsche Unterricht an unseren höheren Schulen nicht vollkommen, sondern läßt dem vorauseilenden Wunsche wie der sorgsam bessernden Hand Spielraum genug. Man durfte es deshalb mit Freuden begrüßen, als einige begeisterte Lehrer des Deutschen sich zusammentaten, um die Gründung eines Vereins einzuleiten, dessen Aufgabe es wäre, Mängel aufzudecken und zur Abhilfe die Mittel zu suchen. In der Pfingstwoche 1912 hat in Frankfurt a. M. die erste Tagung des 'Deutschen Germanisten-Verbandes' stattgefunden. Die Professoren Friedrich Panzer von der dortigen Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften und Johann Georg Sprengel vom Lessing-Gymnasium haben programmatische Vorträge gehalten; dann sind, nach einem Referat des Studienanstaltsdirektors Dr. Klaudius Bojunga, die Satzungen des neuen Verbandes beraten und beschlossen worden. Die erste Verhandlung über sachliche Fragen soll in Zusammenhang mit der allgemeinen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner im Herbst 1913 in Marburg erfolgen. Der Bericht über die konstituierende Versammlung, der auch den vollständigen Text der gehaltenen Vorträge enthält, liegt seit einigen Wochen gedruckt vor.[1])

Wer die Vorträge liest, wird doch etwas überrascht von der Schilderung des Notstandes, den namentlich der zweite Redner in den dunkelsten Farben malt. Dabei erfährt man nicht, woher seine Kenntnis stammt; denn ausdrücklich versichert er, daß er mit seinen Klagen nicht etwa auf Frankfurter Verhältnisse anspiele: der Hochstand des deutschen Unterrichts in dieser Stadt sei nicht zu bezweifeln und noch kürzlich — in einem Vortrage von Robert Petsch — gerühmt worden (S. 40 = VdE. 34). Ich habe wohl viel mehr Lehrer des Deutschen in ihrer Tätigkeit kennen gelernt und Jahre hindurch begleitet, als einer der beiden Frankfurter Herren, und empfinde es, in freudigem Gedenken an treue und verständnisvolle Mitarbeit, wie eine Pflicht, gegen die Herabsetzung zu protestieren, die sich für einen großen Teil der deutschen Lehrerschaft aus Sprengels scharfen und in ihrer Unbestimmtheit doppelt peinlichen Anklagen ergibt. Auch in ein abfälliges Urteil über die geltenden preußischen Lehrpläne, soweit sie gerade das Deutsche betreffen, kann ich nicht einstimmen. Freilich wurde dieses Urteil in der Debatte durch keinen Geringeren vertreten als Adolf Matthias: 'Den Respekt vor den deutschen Lehrplänen habe er allmählich verloren. Er sei zwar der geistige Vater dieser deutschen Lehrpläne für Preußen, müsse aber die Verantwortung für sie ablehnen, da auf ihre Feststellung manche Zufälle unheilvoll eingewirkt hätten' (S. 64). Da muß ich den Geheimen Regierungsrat Matthias von 1901 und sein Werk gegen den Wirklichen Geheimen Oberregierungsrat desselben Namens von 1912 in Schutz nehmen. Wie das meiste, was in jenen beiden Jahren eines kurzen Aufschwunges geschaffen ist, so war auch der Lehrplan für das Deutsche recht gut, schon im Entwurf; in einem amtlichen Gutachten (vom 22. Januar 1901) habe ich das gleich damals lebhaft ausgesprochen. Und die endgültige Fassung weicht von der ursprünglichen, die mir

[1]) Verhandlungen bei der Gründung des deutschen Germanisten-Verbandes, herausgeg. vom geschäftsführenden Ausschuß. 7. Ergänzungsheft der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. — Die beiden Vorträge sind, zusammen mit einigen auf den Verband bezüglichen Schriftstücken, auch als besondere Broschüre erschienen unter dem Titel 'Von deutscher Erziehung', Leipzig (B. G. Teubner) 1912.

zur Einsicht und Äußerung mitgeteilt worden war, nicht wesentlich ab. Ist nun Matthias der Vater — er sagt es ja selbst —, so hat er nicht nötig, sich dieses Kindes nachträglich zu schämen.

Wenn die Leistungen im Deutschen nicht auf der Höhe stehen, die wir wünschen, vielmehr, wie ich selbst glaube, heute geringer sind als in den Zeiten, auf die sich ältere Männer noch besinnen können, so liegt der Grund sicher nicht in der Stundenzahl; denn die war für das Deutsche an den Gymnasien der sechziger und siebziger Jahre nicht höher, sondern sogar etwas niedriger als jetzt. Auch der Umstand trägt keine Schuld, auf den Sprengel vorwurfsvoll hinweist (S. 25 = VdE. 19), daß die Bestimmung 'wieder unterdrückt' worden sei, wonach ein für allemal 'bei ungenügenden Leistungen im Deutschen ein Zeugnis der Reife nicht erteilt werden durfte'. Diese Bestimmung war erst 1891 eingeführt, in der guten Absicht, das Deutsche zu stärken, und ist 1901 wieder aufgehoben worden, weil sie in ihrem Zusammentreffen mit menschlicher Schwäche und Mitleid dahin gewirkt hatte, daß im deutschen Aufsatz immer geringere Anforderungen gestellt und erfüllt wurden. Solchen Erfolg vorherzusehen wäre nicht allzusehr schwer gewesen.[1]) Da das aber einmal versäumt worden war, so verdiente die Selbstkritik der Regierung allen Dank, die einen für das Gedeihen des deutschen Unterrichts so verhängnisvollen Fehler bald erkannte und wieder gut machte.

Ehe man behauptete, daß im Lehrplan das Deutsche durch andere 'Fächer' eingeengt werde und einer Verstärkung seines äußeren Bestandes bedürfe, hätte doch untersucht werden müssen, ob es denn in den anderen Fächern weniger Grund zur Klage gebe, ob im ganzen der gegenwärtige Zustand unserer höheren Schulen ein gesunder und kraftvoller sei. Diese Frage ist in den Neuen Jahrbüchern wiederholt, und erst eben wieder im vorliegenden Hefte, mit schmerzlicher Entschiedenheit verneint worden; in Frankfurt hat man daran überhaupt nicht gedacht. Es wurde immer nur Fach gegen Fächer abgewogen. So konnte es kommen, daß da, wo die wertvollste, langbewährte Bundesgenossenschaft besteht, diese völlig verkannt und eine Klage wegen Beeinträchtigung angemeldet wurde. Professor Panzer sah in dem Gymnasium diejenige Schulart, auf der einer Durchführung der für das Deutsche zu erhebenden Forderungen die meisten Schwierigkeiten entgegenstünden; diese lägen 'in dem intensiven Betrieb der alten Sprachen, wie er hier üblich ist' (S. 13 = VdE. 6 f.). Ganz im Gegenteil: jede Schwächung der alten Sprachen rächt sich im Deutschen. Das zeigt doch eigentlich auch für den, der nur von außen zusieht, der Verlauf während der letzten Jahrzehnte, in denen die alten Sprachen mehr und mehr beschränkt wurden, während das Deutsche mannigfache äußere Förderung erfuhr und doch in seiner Wirksamkeit ermattete, eben weil die innere Kraft, die ihm aus dem Nähr-

[1]) Vgl. meine Ausführungen von 1892, wieder abgedruckt in 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' S. 60. Leider noch nicht aufgehoben ist die Bestimmung, daß die Reifeprüfung nur zweimal wiederholt werden darf (s. 'Staat und Erziehung' [1890] S. 26 f.). Von derselben Art ist endlich in der Staatsprüfung die Forderung, die seit 1898 erhoben wird, daß jeder, der ein zur Anstellung berechtigendes Zeugnis erhalten will, mindestens in einem Fache die Lehrbefähigung für Prima nachgewiesen haben muß. Alle drei Vorschriften zielten dahin ab, die entschieden Untüchtigen zu fernzuhalten; alle drei bewirkten — und zwei von ihnen bewirken noch heute — das Gegenteil: die Untüchtigen kommen nicht nur doch herein, in Studium und Beruf, sondern sie erscheinen hier nunmehr mit dem Stempel der Tüchtigkeit. [In der Diskussion zwischen Alfred Hillebrandt und dem GOR. Norrenberg, die im vorliegenden Hefte S. 11 f. von Emil Schwarz erwähnt worden ist, kann ich deshalb keinem der Beteiligten vollständig recht geben. Das Entscheidende liegt m. E. in der Frage, wie viele von jenem 'unreifen Drittel' d. h. von denjenigen Kandidaten, die durchschnittlich in jedem der letzten Jahre die Prüfung für das höhere Lehramt nicht bestanden haben, nachher durch Wiederholung oder Ergänzung der Prüfung doch noch ein gültiges Zeugnis erlangt, wie viele dies vergebens versucht haben. So weit meine Kenntnis reicht, ist die Zahl derer, die wirklich und endgültig als ungeeignet ausgeschieden werden, außerordentlich gering. Sicherheit darüber könnte nur eine für die ganze Monarchie angelegte Statistik geben.]

boden der älteren Kultursprachen zuströmen sollte, zu versiegen anfing. Prof. Sprengel erwähnte mit Entrüstung eine 'Ungeheuerlichkeit von der Baseler Philologenversammlung', wo in der pädagogischen Abteilung bei Hunderten von Teilnehmern ohne Widerspruch die Meinung Beifall gefunden habe, 'einem guten, auch archäologisch gebildeten Altphilologen könne man daraufhin recht wohl deutschen Unterricht anvertrauen' (S. 39 = VdE. 32f.). Ich bin nicht in Basel gewesen, habe auch keinen Bericht über diese Verhandlung gelesen. Sollte der Gedanke aber bei Sprengel auf dieselbe Art aus dem Zusammenhange genommen und mißverstanden sein wie an anderer Stelle sein Zitat aus meinem Buche 'Von deutscher Spracherziehung', so wäre es möglich, ja ich möchte dies vermuten, daß damals in Basel etwas recht Vernünftiges gemeint und gesagt worden ist. Lassen wir aber einmal zur Probe das Urteil 'Ungeheuerlich' stehen, welches würdige Prädikat soll man dann dem Vergleiche geben, den Sprengel hier anstellt? — die Übertragung des deutschen Unterrichts an einen Altphilologen ohne deutsche Fakultas bedeute 'grundsätzlich etwas das gleiche, wie wenn man einem tüchtigen, linguistisch beschlagenen Anglisten griechischen Unterricht übertragen wollte'. Grausamer kann man wohl die Stellung des Deutschen nicht mißachten, das an einer deutschen Schule doch eben kein Fach ist unter Fächern, sondern das lebendige Element, in dem sich alles bewegt, das überall mitwirkt und von überallher Nahrung zieht.

Zweimal habe ich, in verschiedenen preußischen Provinzen, Gelegenheit gehabt, in privatem Gespräche mit dem Generalsuperintendenten die Frage zu erörtern, ob einem Direktor, der keine nachgewiesene Lehrbefähigung in Religion besitze, auf seinen Wunsch gestattet werden könne, den Religionsunterricht in Prima zu übernehmen. Beide Herren vertraten die Ansicht, die auch mir einleuchtete: die Erteilung gerade dieses Unterrichtes durch den Direktor sei an sich etwas so Wertvolles und für seine erwachsenen Schüler ein solcher Gewinn, daß einem Manne in dieser Stellung, den sein Herz dazu treibe und zu dessen Person man Vertrauen habe, aus dem Fehlen der eigentlich wissenschaftlichen Vorbildung keine Schwierigkeit gemacht werden dürfe. Das war freier und größer gedacht, als was ich einmal von anderer Seite zu hören bekam: Nein, auch der Direktor müsse in solchem Falle ein Nachexamen machen — für das man ihm ja aber in jeder Weise die Wege ebnen würde. — Die Nutzanwendung auf den Deutschlehrer, der in seinem Bereich keinen Kollegen ohne Fakultas dulden will, ergibt sich von selbst.

Der bekannte Satz, daß jede Lehrstunde, einerlei über welchen Gegenstand, zugleich eine deutsche Stunde sein solle, ist ein wenig auf die Spitze getrieben; doch ist des Richtigen, das er enthält, mehr als des Übertriebenen. Deshalb liegt kein Widerspruch darin, vielmehr ein vollkommen guter Sinn, daß das Deutsche bei geringer Stundenzahl doch für die Beurteilung der Schüler als Hauptfach zählt. Und zwar dies um so mehr, je höher wir in der Klassenreihe hinaufsteigen. Was ein Primaner in Mathematik und Geschichte, in Naturwissenschaften und Religion, in lateinischer und griechischer oder französischer und englischer Lektüre an Bereicherung und Anregung des Denkens empfängt, das strömt doch alles, bei jedem auf besondere Art, in das Bett einer einzigen geistigen Entwicklung zusammen. Der Unterricht bedarf einer Stelle, wo die Vereinigung hervortritt und gefördert wird; diese Stelle ist das Deutsche, mit seinen mündlichen Besprechungen wie mit den Aufsätzen die es entstehen läßt. Deshalb war in dem, was Prof. Sprengel in Frankfurt sagte, dies eine gewiß richtig, daß der deutsche Unterricht 'ganz besonders vielseitige und hohe Anforderungen an den Lehrer stellt' (S. 35 = VdE. 29). Um ihnen aber mehr und mehr gerecht zu werden — mit einem Schlage gelingt das keinem —, ist nicht fachmäßige Abschließung der richtige Weg, freilich auch nicht enzyklopädische Sammlung interessanter Kenntnisse, sondern die bewußte Pflege der inneren Beziehungen, mit denen die verschiedenen Zweige des geistigen Lebens ineinandergreifen. Die beiden Bücher von Laas, der den deutschen Aufsatz in Prima zu einer Vorschule wissenschaftlicher Denkart machte, sind heute noch das Beste, was einem Lehrer, der diesen Unterricht neu

übernimmt, zur Einarbeitung empfohlen werden kann. In der Frankfurter Veranstaltung ist bis jetzt mehr das Bestreben hervorgetreten, das Deutsche als Fach zu befestigen, seine Grenzen zu sichern, und das heißt doch wohl: es mit Schranken zu umgeben.

Dies zeigte sich schon in dem gewählten Namen 'Germanisten-Verband', der, auch in der etwas mildernden Erläuterung, die ihm gegeben wurde (S. 30. 32 = VdE. 23f. 26), eine exklusive Tendenz andeutet, sowohl gegen die Vertreter anderer Wissenschaften wie gegen die vielen ungelehrten Männer und Frauen, die deutsch reden, lesen und schreiben Beide große Kreise müssen freudig mitwirken, wenn deutsches Leben in deutscher Sprache gedeihen soll. Vor allem aber sollte jeder künftige Lehrer des Deutschen sich mit der Erkenntnis durchdringen, daß es nicht sein Beruf sein wird, als Fachlehrer tätig zu sein. Für die Einrichtung des Studiums auf der Universität ist es wichtig, sich dies im voraus klar zu machen.

Natürlich bleibt im Mittelpunkt die Aufgabe stehen, die großen Werke und die großen Männer der deutschen Literatur in ihrer künstlerischen wie menschlichen Bedeutung lebendig werden zu lassen. Sprengel schildert mit Wärme, eine wie ernste und schöne Sache das ist, und schließt daran die Mahnung (S. 37 = VdE. 30): 'Der Vorbildung des Deutschlehrers für diese hochwichtige Erziehungsaufgabe müßte die größte Umsicht und Sorgfalt zugewandt werden; dazu sind auf allen Universitäten besondere Seminare nötig.' Manche von uns Älteren werden sich dabei dankbar dessen erinnern, was sie selbst einst auf der Universität empfangen haben. Hildebrands Vorlesungen über das Volkslied, über Goethe und Schiller in der Zeit ihres gemeinsamen Schaffens, Scherers Praktikum, in dem wir z. B. die Briefe über ästhetische Erziehung behandelten, waren so recht geeignet, diejenige Einstellung des Auges zu üben, deren nachher auch der Lehrer bedurfte. An Gelegenheit, ähnliches zu hören und zu erleben, fehlt es auf deutschen Hochschulen doch auch heute nicht. Aber die Wirkung jener Männer hätte so rein und voll nicht sein können, wenn sie unmittelbar auf die Tätigkeit Bezug genommen hätten, die ihre Zuhörer dereinst in der Schule auszuüben haben würden. Deshalb scheint mir der Vorschlag, den Sprengel erwähnt und ernster Erwägung für wert hält, eine solche doch kaum zu verdienen: daß besondere Lehrstühle für den deutschen Unterricht geschaffen werden möchten. Gewiß ist es gut, wenn in der Fülle dessen, was einem künftigen Lehrer und Erzieher geboten wird, auch die ausdrückliche Aufforderung und Anregung nicht fehlt, über den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Geistesbildung nachzudenken. Vorlesungen, die sich dies zum Ziele setzen, auch im Gebiete des Deutschen, sind mir nicht ganz fremd. Aber es gebührt ihnen bloß ein bescheidener Raum neben dem, was den eigentlichen Inhalt des akademischen Studiums ausmacht, Ausbreitung und Vertiefung des wissenschaftlichen Denkens. In den Verhandlungen des Germanisten-Verbandes erinnerte Professor Vogt (Marburg) daran, 'daß die Universität nicht ausschließlich zukünftige Lehrer für den Unterricht vorzubilden habe, sondern auch einzuführen habe in die wissenschaftliche Forschung' (S. 62). Angesichts der Übertreibungen, die kurz vorher vernommen worden waren, gewiß kein überflüssiger Mahnruf, dem wir doch gern die etwas geänderte Wendung geben möchten, daß das erste im vollen Sinne ohne das zweite überhaupt nicht möglich ist. Wissenschaft ist die Lebensbedingung alles höheren Unterrichtes; zu didaktischer Durcharbeitung des Stoffes führt nachher die Praxis. Und in dieser wird sich auch als Deutschlehrer doch schließlich der am besten bewähren, der in den Jahren der Freiheit am reichlichsten aus den Quellen der Forschung geschöpft hat, sei es um durch geschichtliche Studien die Gesichtspunkte zu vermehren, unter denen er das deutsche Altertum betrachtet, sei es um durch die Beschäftigung mit fremden Sprachen die Sicherheit und Beweglichkeit seines philologischen Denkens zu steigern. Dem Lehrer des Deutschen gibt es wie dem germanistischen Forscher eine durch nichts zu ersetzende Befruchtung und Stärkung seiner eigenen Arbeit, wenn er wenigstens zu einer fremden Sprache und Literatur in ein selbständiges wissenschaftliches Verhältnis getreten ist.

Wie Unterricht und gelehrte Forschung zueinander stehen, wie sie, wechselweise gebend und empfangend, sich verbinden können, ist eine Frage von allgemeinerer Bedeutung. In Frankfurt gab der zuletzt genannte Redner seiner Freude darüber Ausdruck, daß der Germanisten-Verband Gelegenheit bieten werde zu regelmäßiger Aussprache zwischen Hochschullehrern und Oberlehrern. Das ist sicher etwas Gutes. Und so sehen wir der Entwicklung des neuen Vereins mit lebhaftem Interesse, zugleich freilich mit dem Wunsche entgegen, daß der kriegerische Ton, der bei der Eröffnung — völlig ohne Not — angeschlagen wurde, nicht wieder erklingen möge. Unseren höheren Schulen fehlt es wahrlich nicht an Feinden; von allen Seiten drängen sie an. Wer es gut mit ihnen meint, sollte sich hüten, den Zwist im Innern heraufzubeschwören, und lieber darauf ausgehen, Gedanken und Kräfte zu sammeln zu gemeinsamer, schaffender Arbeit. Und wem könnte es eigentlich näher liegen, so zu denken, als dem Lehrer des Deutschen? Paul Cauer.

NEUE HILFSMITTEL ZUM UNTERRICHT IM ALTEN TESTAMENT

Der Tag, an dem der französische Arzt Jean Astruc (im Jahre 1753) als erster zu der Erkenntnis gelangte, daß verschiedene Überlieferungsschichten in den fünf Büchern Mose vorliegen, leitet die geschichtliche Erforschung des Alten Testaments ein. Die Anfänge der wissenschaftlichen Erkenntnis auf diesem Gebiete rühren von katholischen Gelehrten und Nichtdeutschen her. Auf dem deutschen Protestantismus lastet noch zu sehr das Dogma von der Wortinspiration; dies hindert ein unbefangenes Verständnis. Erst im XIX. Jahrh. gewinnt die deutsche evangelische Wissenschaft die Führung in der historischen Kritik. Im wesentlichen ist es der unermüdliche Fleiß, der scharfe Spürsinn und das feine Nachempfindungsvermögen deutscher Gelehrter gewesen, die uns zu dem neuen und vertieften Verständnis der im A. T. gesammelten Literatur des israelitischen Volkes verholfen haben. Auf dem weiten Wege, den die Forschung in den anderthalb Jahrhunderten von 1753 an zurückgelegt hat, ist es ihr gelungen, zu einer Reihe völlig feststehender und allgemein anerkannter Ergebnisse, die niemals wieder ins Wanken kommen können, zu gelangen. Bei aller Verschiedenheit in Einzelfragen besteht unter den Sachkennern völlige Übereinstimmung in den grundlegenden Erkenntnissen. Dazu gehören vor allem folgende: Die Sonderung der vier Hauptquellenschriften des Pentateuch (Jahwist, Elohist, Deuteronomium, Priesterkodex), die erste Veröffentlichung des Deuteronomiums zur Zeit des Königs Josias (640—609), die Scheidung des Jesaiasbuches in mindestens zwei Hauptteile, von denen nur der erste als Werk des im VIII. Jahrh. lebenden Propheten in Betracht kommt, die Abfassung des Danielbuches zwischen 168 und 165 v. Chr. Geb. Über diese Dinge bestehen in der wissenschaftlichen Diskussion keine Meinungsverschiedenheiten mehr. Sie sind auch aus dem Streit der theologischen Parteien völlig verschwunden. Nur der Sache ganz fern Stehende reden hier noch von unsicheren Hypothesen.

Die Zeit ist da, in der mit Nachdruck die Forderung erhoben werden muß: Was die alttestamentliche Wissenschaft erarbeitet hat, muß für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. Voraussetzung dafür ist, daß jeder Religionslehrer sich mit den Fortschritten der wissenschaftlichen Erkenntnis bekannt macht. Diese Forderung gilt auch für Seminare und Volksschulen. Natürlich können hier nur wenige aus den ersten Quellen schöpfen. Dazu gehört Kenntnis des Hebräischen. Daher müssen Werke mit Dank begrüßt werden, die auch dem, der diese Vorkenntnisse nicht besitzt, ein geschichtliches Verständnis der israelitischen Literatur und Religion übermitteln. Zu diesen Hilfsmitteln gehört das Buch von Gustav Rothstein, Unterricht im Alten Testament.[1]) Der Verfasser ist praktischer Schulmann und zugleich ein guter Kenner der alttestamentlichen Wissenschaft. Sein Bruder, der bekannte Alttestamentler

[1]) Dr. Gustav Rothstein, Unterricht im Alten Testament. 2. Aufl. 1912. I. Hilfsbuch für den Unterricht im Alten Testament. — II. Quellenbuch für den Unterricht im A. T. 218, 220 S. Geb 2,80 und 3,20 Mk.

an der Breslauer Universität, hat ihm mit sachkundigem Rat zur Seite gestanden. Rothsteins Buch zerfällt in zwei Teile. Im ersten gibt er eine Übersicht über die politisch-nationale, kulturelle und religiöse Entwicklung des israelitischen Volkes von seinen Anfängen bis auf die Zeit Jesu. Da er klare Auskunft über die geschichtlichen Quellen, ihre Entstehung und ihren Wert gibt, kann der Leser nachprüfen, wie der Verfasser zu seiner Auffassung und Darstellung des geschichtlichen Verlaufes kommt. Rothsteins Kritik ist vorsichtig-zurückhaltender Art. Es fällt auf, daß er die Patriarchen im 1. Mose für geschichtliche Personen hält, wenn auch natürlich von Geschichtlichkeit der über sie erzählten Einzelheiten auf keinen Fall die Rede sein dürfe. Dies ist wenig wahrscheinlich, da doch die Erinnerung des Volkes aus den folgenden vier Jahrhunderten, denen des Aufenthaltes in Ägypten, so gut wie nichts festzuhalten vermocht hat. Wenn man glaubt, Abraham als historische Persönlichkeit bezeichnen zu sollen, so wäre es zweckmäßig, hinzuzufügen, daß dies eigentlich von gar keinem Interesse für uns ist. Wenn die Sage doch nicht ein getreues Charakterbild des Mannes festzuhalten vermochte, sondern die Religion Abrahams in Wirklichkeit die Religion der Sagenerzähler ist, die sie Abraham zuschreiben, so ist es gleichgültig, ob in der Urzeit ein Mann gelebt hat, der diesen Namen trug. Aus den gesamten Überlieferungen über die vormosaische Zeit ist wohl weniger für die Geschichte jenes Zeitraums zu gewinnen als Rothstein meint. Doch muß als Vorzug hervorgehoben werden, daß Rothstein sich in unsicheren Dingen vor jeder apodiktischen Ausdrucksweise hütet und klar unterscheidet zwischen dem, was als gesichert anzusehen ist, und dem, was ihm wahrscheinlich und annehmbar erscheint. Dies empfindet besonders derjenige angenehm, der mancher Überlieferung kritischer gegenübersteht als er. Der Anhang des Buches enthält übersichtliche Zeittafeln, Erörterungen über Geographie, Zeitrechnung, Geldwesen u. ä.

Von den 220 Seiten Text des zweiten Teiles, des Quellenbuches, entfallen 187 Seiten auf biblische Abschnitte einschließlich der sogenannten Apokryphen. Am reichhaltigsten ist die Auswahl aus den Propheten und Psalmen. Sehr zweckmäßig ist der Abdruck paralleler Überlieferungen, die verglichen werden sollen, in Kolumnen nebeneinander. 33 Seiten entfallen auf außerbiblische Quellenstücke. Daß diese in das Buch aufgenommen sind, ist besonders dankenswert, da der Lehrer diese Texte sonst nirgends in so bequemer Zusammenstellung beieinander findet. Erläuternde Bemerkungen sind zu den Quellenstücken hinzugefügt. Rothstein hält sich nicht an die hergebrachte Reihenfolge in den biblischen Büchern; er hebt mit Recht hervor, wie sehr eine zweckmäßige zeitliche oder sachliche Anordnung das Verständnis fördert. So finden wir die biblischen Schöpfungsmythen im letzten Abschnitt des Buches. Der unglückliche Gedanke, daß hier geschichtliche Hergänge erzählt werden, hätte längst nicht so tief einwurzeln können, wenn diese Kapitel nicht auf dem ersten Blatte der Bibel stünden.

Es sei nun gestattet für die dritte Auflage, die das Buch hoffentlich bald erleben wird, einige Wünsche zu äußern. Der erste bezieht sich auf eine Erweiterung des außerbiblischen Quellenmaterials. Die Auswahl, die der Verfasser getroffen hat, ist vortrefflich. Wenn wir noch mehr wünschen, so ist der Gedanke bestimmend, daß diese Stoffe sonst schwerer zugänglich sind. So könnte etwa aus den Elephantinefunden, die uns einen interessanten Einblick in das Leben einer ägyptischen jüdischen Kolonie gestatten, und den Amarnabriefen, die am meisten geeignet sind, die Bedeutung Babylons für den ganzen Orient in das rechte Licht zu stellen, etwas mehr geboten werden. Auch die Siloahinschrift, die einzige auf dem Boden Palästinas gefundene hebräische Inschrift, wäre willkommen.

Eine andere Bitte ist noch leichter zu erfüllen. Ein Hinweis auf sonstige geeignete Literatur wäre vielen Lesern erwünscht. Kein Lehrer kann sich mit Rothsteins Werk als einzigem Hilfsmittel begnügen. Mindestens bedarf er einer vollständigen dem Stande der heutigen Sprachwissenschaft entsprechenden Übersetzung des ganzen Alten Testamentes. Deshalb weist Rothstein

mit Recht in einer Anmerkung auf die Textbibel von Kautzsch hin, die jetzt zum Preise von 5,50 Mk. zu haben ist. Weitaus das wertvollste neuere Hilfsmittel, von dem sich die segensreichste Förderung des alttestamentlichen Unterrichts erwarten läßt, ist das auf sieben Bände berechnete Werk von Greßmann, Gunkel u. a.[1]) In keiner Lehrerbibliothek darf es fehlen. Die Verfasser haben eine glänzende Befähigung zu nachdichtendem Beleben alter Texte wie zu feinster Stilcharakteristik. Das Werk bietet jedem Lehrer und jedem gebildeten Laien eine Einführung in die Kultur und religiöse Gedankenwelt des alten Israel, wie sie besser nicht gedacht werden kann, zugleich aber hohen ästhetischen Genuß. Durch die Lektüre des ersten Bandes (von Gunkel verfaßt) wird mancher die Genesissagen ganz neu werten und würdigen lernen. Was für ein Leben gewinnen die alten Königsgeschichten in der Beleuchtung Greßmanns! Dies Werk wird seinen Weg machen, und dann werden geringschätzige Urteile über das A. T., wie sie heute noch vorkommen (Ostwald!), zu den Unmöglichkeiten gehören.

Schließlich sei noch kurz hingewiesen auf die wertvollen Hilfsmittel für den Lehrer, die sich in der Sammlung der religionsgeschichtlichen Volksbücher finden, und das altbewährte Büchlein Cornills über den israelitischen Prophetismus.

Nun noch ein letztes Anliegen an Rothstein, das auf die Behandlung eines einzelnen Abschnitts sich bezieht, allerdings desjenigen, der vor allem eine sorgfältige Behandlung besonders mit reiferen Schülern erfordert, ich meine die biblischen Schöpfungserzählungen. Zu dem Material, das Rothstein hier wie immer sachgemäß und zuverlässig bringt, würde ich noch eine eingehende Charakteristik der beiden Abschnitte 1. Mos. 1, 1—2, 4 und 2, 4—24 nach ihrer Eigenart und Besonderheit hinzuwünschen: Der zweite, herausgewachsen aus den Anschauungen des Bauernvolkes, der Erdgeruch der Scholle haftet ihm noch an; im ersten der feierlich-würdevolle Ton des lehrenden Priesters. Und noch eine Einzelheit: Der zweite Vers der Bibel stimmt nicht recht zum ersten. Im ersten ein Ausdruck für Schaffen, der nur vom göttlichen Schaffen steht und den Gedanken an ein Schaffen aus Nichts nahelegt. Im zweiten ist dann von dem Chaos die Rede, das vor der Schöpfung da war. Gerade diese Unebenheit ist von höchstem Interesse: der Ausdruck in Vers 1 entspricht der erhabenen Gottesvorstellung des israelitischen Priesters, der Satz 2 ist ein Rest der altbabylonischen Überlieferung von der Tiamat, der einer tieferen Stufe der Religion angehört. Also in 2 altes Überlieferungsgut, das der Verfasser aufnimmt, aber er strebt darüber hinaus, ohne einen Ausgleich herzustellen.

Ernst Wendland.

[1]) Die Schriften des A. T. in Auswahl übersetzt und für die Gegenwart erklärt von Greßmann, Gunkel und anderen. Die sieben Bände werden, wenn sie vollendet sind, etwa 36 Mk. kosten.

Dr. G. Marseille und O. F. Schmidt, Englische Grammatik. Marburg, Elwert 1912. XLVIII u. 128 S.

Bei der Fülle des Angebots wird man jeder neuen englischen Grammatik mit scharfen kritischen Augen begegnen. Nur ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes geschlossenes System, das in erster Linie den heutigen Stand der Sprache nach Laut, Form und Syntax darstellt und doch auch ihre geschichtliche Entwicklung aufklärend heranzieht, wird als brauchbar gelten können. Als ein solcher zuverlässiger Führer in der Schule sowohl wie beim Selbstunterricht erweist sich auch bei genauester Prüfung die seit Mai vorigen Jahres vorliegende 'Englische Grammatik' von Direktor Dr. Marseille und Prof. O. F. Schmidt. Auf Schritt und Tritt verrät sie die sachkundige Hand praktisch erprobter Schulmänner, die Ernst damit machen, die Erlernung des Englischen mit den gegebenen Mitteln so wissenschaftlich zu gestalten, wie der Schulbetrieb es zuläßt, allen denen zum Trotz, die wohl nur aus Mangel an Sachkenntnis immer wieder behaupten, das Erlernen des Englischen bedeute mehr Spielerei als ernste geistige Arbeit, aus etlichen Formen und Regeln lasse es sich leicht in ein bis zwei Jahren zusammenraffen. Hier haben wir auf engstem Rahmen und doch breiter Grundlage eine innigst verknüpfte, abgerundete Be-

trachtung aller Erscheinungsformen der englischen Grammatik, die manchem Manne der Praxis sicherlich schon als Ideal vorgeschwebt hat. Wer auf dieser den gewöhnlichen Maßstab erheblich übersteigenden Lautlehre mit ihren feinen Beobachtungen und ihren zahlreichen praktischen Hilfen sein Gebäude der englischen Sprache aufrichtet, wird im weiteren Verlaufe des Unterrichts oft Gelegenheit haben, sich der im 'Lautierkursus' aufgewandten Mühe herzlich zu freuen. Daß gewissenhafte Sorgfalt in der Aussprache überall, nicht nur hier den Verfassern sehr am Herzen liegt, beweist die Unverdrossenheit, mit der sie auch bei allen Beispielen der Formen- und Satzlehre stets Schwierigkeiten der Aussprache aus dem Wege zu räumen bemüht sind. Was man bisher als 'Grammatik' zu bezeichnen gewohnt war, Formen- und Satzlehre, ist hier auf das Notwendigste beschränkt. Und trotz der Kürze der Fassung finden die Verfasser Zeit und Gelegenheit genug, vorgeschritteneren Schülern — und dazu gehören wohl die meisten der für das Englische in Betracht kommenden Anstalten — interessante Ausblicke zu gewähren, nicht nur einen kurzen Abriß der geschichtlichen Entwicklung zu bieten und, wo es nötig ist, mit historischen Hinweisen und kurzen logischen Begründungen zu dienen, sondern auch die Hauptabschnitte mit knappen, man möchte fast sagen, sprachwissenschaftlichen Erörterungen einzuleiten, auf gleiche oder ähnliche Erscheinungen im Deutschen oder Französischen aufmerksam zu machen, grobe oder auch feine Unterschiede im Englischen selbst zu zeigen und zu erläutern usw. Besondere Anerkennung verdienen meines Erachtens die Abschnitte über das Zeitwort (formell wie syntaktisch), das Satzgefüge, die Wortfolge und das so schwierige Kapitel der Präpositionen.

Angesichts so zahlreicher Vorzüge wäre es unrecht, bei kleinen Ausstellungen, wie der Form mancher 'Regel', zu verweilen. Vielleicht aber nehmen sich die Verfasser doch für die zweite Auflage, die sich gewiß bald nötig macht, vor, von einer so umfangreichen Übersetzung der mit Recht einfach gefaßten englischen Beispiele abzusehen und dafür ihre Zahl hier und da zu vermehren. Vorläufig erwarten wir mit Spannung das noch für voriges Jahr versprochene Übungsbuch.

Karl Rudolph.

ZIRKULAR DES RUSSISCHEN MINISTERS DER VOLKSAUFKLÄRUNG AN DIE KURATOREN DER LEHRBEZIRKE VOM 3. JUNI 1912 (Nr. 22974)

'Mehrmalige Revisionen der Gymnasien haben in den meisten von ihnen ein überaus niedriges Niveau der Kenntnisse der Schüler in der lateinischen Sprache und eine ungenügende Bekanntschaft mit der Kultur der antiken Welt an den Tag gelegt. Dieses muß als etwas ganz Anormales und Unzulässiges anerkannt werden, besonders jetzt, wo in den westeuropäischen Staaten, wie z. B. in Deutschland, in der letzten Zeit in den Gymnasien eine Hebung des Unterrichtes der alten Sprachen beobachtet wird. In unseren Schulen erklärt sich die angeführte Erscheinung teilweise durch die Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl, die auf diesen Unterrichtsgegenstand fällt, hauptsächlich aber dadurch, daß es in der letzten Zeit an lebendigem Interesse für diesen Unterrichtsgegenstand mangelt von seiten derjenigen Personen, die an der Spitze der Lehranstalten stehen und nicht dafür Sorge tragen, daß die lateinische Sprache in den Augen der Lernenden auf der ihr gebührenden Höhe stehe, als einer der Hauptunterrichtsgegenstände der humanitären Bildung.

'In Anbetracht des Dargelegten ersuche ich Eure Exzellenz, die Aufmerksamkeit der Lehrerkonferenzen und der Direktoren der Gymnasien des Ihnen anvertrauten Bezirks auf die gebührende Stellung der lateinischen Sprache zu richten, und zwar so, daß 1. in den mittleren Klassen den Schülern eine gründliche Kenntnis der elementaren Grammatik beigebracht werde, wobei der Kursus der V. und VI. Klasse der systematischen Erlernung der Syntax gewidmet werden soll. Zwecks besserer Aneignung ist es notwendig und in Anbetracht ihrer wichtigen didaktischen Bedeutung ratsam, den Schülern Übersetzungen aus der Muttersprache in die lateinische vorzulegen. Zudem geziemt es bei Ver-

setzungen in die höhere Klasse den Kenntnissen in der lateinischen Sprache die gebührende Bedeutung beizumessen; — daß 2. in den höheren Klassen die Schüler bei der Lektüre der Autoren mit dem Geiste der antiken Kultur bekannt gemacht werden; dabei ist es erwünscht, daß die Lektüre nicht benutzt werde zur Wiederholung der Grammatik. Falls sich aber die Kenntnisse in der Grammatik als ungenügend erweisen sollten, so müssen der Wiederholung derselben speziell dafür bestimmte Stunden eingeräumt werden; — daß 3. den Lehrern der alten Sprachen die Möglichkeit geboten werde, den Unterricht mit Hilfe der Anschauungsmittel zu beleben, zur Erwerbung welcher alljährlich eine genügende Summe aus den speziellen Mitteln erlassen werden müsse; — und daß 4. bei den Reifeprüfungen die Abiturienten nicht nur imstande seien, mit dem Text des Julius Cäsar zurechtzukommen, sondern auch mit der Sprache des Titus Livius.

'Es ist selbstverständlich, daß die Erreichung eines solchen Erfolges fürs erste nicht als obligatorische Forderung, sondern als Wunsch ausgesprochen ist, der jedoch bei richtiger Handhabung mit Leichtigkeit auch jetzt verwirklicht werden kann.

'Die Externen haben bei den Maturitätsprüfungen nicht nur den im Zirkular vom 29. November 1907 sub Nr. 27 207 ausgesprochenen Forderungen zu genügen, sondern müssen eine gründliche Bekanntschaft mit Ovid und Cicero aufweisen können.

'Ich ersuche Sie auch hiermit, die Direktoren der Gymnasien zu beauftragen, Ihnen bis zum 1. Februar 1913 das Verzeichnis der Lehrmittel der antiken Kultur, die bis zum 1. Januar 1913 angeschafft worden sind, zuzustellen, wie: historische Karten, Wandtafeln, Erzeugnisse der Kunst, Diapositive und ähnliches. Diese Verzeichnisse ersuche ich Sie alsdann mir zuzustellen.

'Was nun die griechische Sprache anbetrifft in denjenigen Gymnasien, in denen die Erlernung derselben obligatorisch ist, so bezieht sich das von der lateinischen Sprache Gesagte auch auf die griechische. In denjenigen Gymnasien aber, in denen nur eine alte Sprache gelehrt wird, darf man den Schülern, die beide Sprachen erlernen wollen, keineswegs Hindernisse in den Weg legen.

'Zum Schluß ersuche ich Sie, mir bis zum 1. Februar 1913 mitzuteilen, wieviel Schüler in jeder Klasse der Gymnasien in dem Ihnen anvertrauten Bezirk die griechische Sprache als nicht obligatorisches Fach erlernen'.

Diese Verfügung ist zuerst im 'Journal des Unterrichtsministeriums für Volksaufklärung', sodann im russischen 'Hermes' und endlich in fast allen Zeitungen Rußlands abgedruckt worden.

Als bekannt setzen wir voraus, daß die Rolle der alten Sprachen bis vor kurzem eine klägliche war, da einige Minister denselben gegenüber sich sehr ablehnend verhielten. In neuerer Zeit dagegen ist wiederum ein Aufschwung zu bemerken. Zu Ehren der Lehrer der alten Sprachen sei jedoch erwähnt, daß letztere trotzdem treu an der großen Bedeutung der alten Sprachen sowohl für die geistige als auch für die sittliche Entwicklung der Jugend festhielten und die meisten von ihnen den Unterricht so leiteten, wie es laut Zirkular als erwünscht erscheint.

Zu einem Vergleich dieses Zirkulars mit den für die preußischen höheren Schulen erlassenen Bestimmungen möchten wir Gelegenheit geben.

Gottfried Garten.

DIE BEDEUTUNG DES GRIECHISCHEN FÜR DIE DEUTSCHE KULTUR

Vortrag, gehalten in der Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung zu Berlin am 15. November 1912

Von Friedrich Leo

Verehrte Anwesende!

Es ist vielleicht nicht überflüssig, wenn ich den Sinn des Themas, dem Sie Ihre Aufmerksamkeit zu schenken bereit sind, etwas deutlicher bestimme. Unter 'Bedeutung des Griechischen' verstehe ich nicht die Wirkung, die griechische Sprache, Kunst, Literatur, Kultur auf die deutsche Kultur zu üben fähig sein mögen, sondern die in der Geschichte erkennbare, die historische Bedeutung; und unter 'deutscher Kultur' die gewordene und weiter werdende, nicht irgendeine nach beliebigen Phantasmen des Tages neu herzustellende. Ich beabsichtige nicht vom griechischen Unterricht und humanistischer Schulbildung zu reden, überhaupt nicht von Tagesfragen, sondern von deren Grundlagen, mit denen, obwohl sie weder unbekannt noch in Winkeln versteckt sind, die Wortführer in Tagesfragen eine kindliche Unbekanntschaft kundzugeben pflegen.

Freilich muß ich meinen Ausgang von dem Kampf um den höheren Unterricht nehmen, denn dort fallen eben die Stich- und Schlagwörter, nur zu oft auf wehrlose Gemüter; und ich will nicht in Abrede stellen, daß ich nicht auf den Gedanken verfallen wäre, über die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur zu reden, wenn nicht seine Bedeutung für die deutsche Jugendbildung täglich in Frage gezogen würde.

Ich las kürzlich in einem Aufsatz[1]) eines pädagogischen Lehrers und Schriftstellers den Preis der 'außerordentlichen Bewegungsfreiheit in der Wahl der Lehrfächer, die durch die Reform von 1902 an den französischen Schulen eingeführt ist'. 'In Frankreich darf seit dem Jahre 1902 jeder Gymnasiast in den unteren Klassen zwischen zwei, in den oberen Klassen sogar zwischen vier verschiedenen Lehrplänen wählen.' Nur einer von diesen Lehrplänen enthält das Griechische, 'um es in den französischen Gymnasien zu retten'. 'Tatsache ist aber, daß diese Abteilung mit jedem Jahre weniger Schüler zählt.' So ist es überall, wo eine ähnliche Einrichtung besteht. Es kann nicht anders sein. Denn die über den Lerngang eines Knaben zu entscheiden haben, werden in der Regel bei der falschesten der pädagogischen Fragestellungen stehen bleiben: was nützt

[1]) G. Budde, Zur Schulreform, Intern. Wochenschr. 1911 S. 755.

es ihm fürs Leben? nämlich fürs äußere Leben, nicht: was bereichert seinen Geist und erweitert seine Seele? wie wenn man in der Schule lernen sollte was man im Leben braucht und nicht vielmehr sich fähig machen zu lernen was irgend das Leben verlangt. Solche Gesichtspunkte zu wahren ist erstens der Staat da, sofern er sich von dem bösen Tyrannen öffentliche Meinung nicht tyrannisieren läßt, und zweitens Tradition und Geschichte; gegen nichts aber wird, wenn der Geist der Zeit sich einfallen läßt ein Geist auf eigene Hand zu sein, rascher und heftiger Sturm gelaufen als gegen Tradition und Geschichte.

So wird das 'wahlfrei' gewordene Griechisch, wie in den schwedischen und dänischen, so in den französischen Gymnasien bald eingeschlafen sein. Uns aber wird empfohlen, ihm an unseren Schulen eine gleiche Ruhestätte zu bereiten.

Nun liegt die Sache so, daß die deutsche Nation die einzige ist, für deren Kultur das Griechische ein Lebensinteresse bedeutet; alle andern mögen leichteren Herzens das Griechische verabschieden und vielleicht mit Recht das Lateinische als einen ausreichenden Ersatz betrachten: wir sind in einer andern Lage, wir allein würden mit dem Griechischen zugleich ein Stück unser selbst verlieren. Auf diesem Umstand möchte ich eine kurze Zeit verweilen.

Der antike Einschlag der europäischen Kultur ist lateinisch. Die Völker des Westens erhielten, als sie der römischen Kultur unterworfen wurden, die lateinische Sprache und Literatur und gaben sie weiter an die später in die Kulturwelt eintretenden Völker. Der griechische Geist ging im römischen Gewande mit, in den Stoffen und Formen der schönen Literatur wie in der bildenden Kunst; und der Stoff der griechischen Wissenschaft wurde durch eine in der letzten Zeit des Altertums beginnende Übersetzungsliteratur den westlichen Völkern vermittelt. Aber in der Bildung des Mittelalters regierte die lateinische Sprache, und was sie Griechisches mit sich führte, entfernte sich immer weiter von seiner eignen Natur. Die Hinwendung zum ursprünglichen Altertum, die in der ersten Hälfte des XIV. Jahrhunderts einsetzte, erneuerte und verstärkte nur den lateinischen Charakter der europäischen Bildung. Es war zunächst eine national italienische Bewegung. Die Humanisten suchten nach einer freien menschlichen Bildung und glaubten daran, daß sie, um diese zu erlangen, in der Welt ihrer Vorfahren heimisch werden müßten; der Humanismus war ein Lebensideal, das im römischen Altertum ruhte. Die Sehnsucht, die danach strebte, aus den Trümmern der Überlieferung und Geschichte das volle Leben wiederzugewinnen, erzeugte mit Notwendigkeit den wissenschaftlichen Drang, und dieser führte an die griechischen Wurzeln der griechisch-römischen Kultur, die den Humanisten vor Augen stand. Aber weder die Italiener, die in Byzanz griechische Bildung suchten oder die griechische Welt bereisten, noch die Griechen, die aus dem Osten nach Italien kamen und griechisch lehrten, noch die neu entstehenden Übersetzungen aus dem Griechischen, noch die allmählich wachsende gelehrte Forschung auf griechischem Gebiet konnte dem lateinischen Charakter des Humanismus etwas Wesentliches anhaben. Cicero und Virgil behielten den Platz im Mittelpunkt der neuen Bildung, der ihnen von Anfang an gehört hatte; sie und die andern lateinischen Dichter erwiesen sich kräftig, eine neue Poesie und

Prosa hervorzubringen, vom Gelegenheitsvers und Privatbrief bis zur Pracht der öffentlichen Eloquenz, sie erstreckten ihre Wirkung tief in die Literatur der Volkssprache, an ihnen erbaute der Einzelne immer wieder seine individuelle Bildung. Dies war ein unmittelbares und persönliches Verhältnis; das Griechische beschränkte sich auf die Kreise der Wissenschaft.

So ist es geblieben, als der Humanismus im XVI. Jahrhundert nach Frankreich, Holland, England, Deutschland, in die skandinavischen Länder wanderte; er nahm überallhin das lateinische Bildungsideal mit. Es lebte nicht nur in den Lateinschulen, sondern es durchdrang alle höhere Bildung und alle geistige Produktion. Die lateinische Sprache war die gelehrte Verständigungssprache der Völker bis ins XIX. Jahrhundert hinein. Das Antike war das Vollkommene, und antik war vor allem lateinisch.

In gewissem Maße dauert diese Wirkung des Lateinischen bis auf den heutigen Tag. Darum ist auch das Latein an vielen Stellen unbestritten auch wo man das Griechische austreiben möchte. Denn daß es gut ist, um selbst gebildet zu sein, an dem Element teilzuhaben, das die europäische Bildung aller Zeiten verbindet, dies nicht zu merken muß man schon auf einer wüsten Bildungsinsel geboren sein.

Für die romanischen Nationen bedarf es keines Beweises, daß ihre Kultur den lateinischen Grundzug hat; schon durch die Sprache gehört das Lateinische zu ihrem ursprünglichen Leben. Dabei verlor sich das Griechische nie aus der humanistischen Bildung; es mußte stets seine Geltung erneuern, wenn sich gelehrte Forschung mit dem Altertum beschäftigte. Aber es trat selten aus den vier Wänden der Wissenschaft in das allgemeine Bewußtsein. Wenn dies geschah, so sieht man immer eine wissenschaftliche Anregung, ein gelehrtes Moment, das zu einer bestimmten künstlerischen Richtung geführt hat. Es sind solche literarische Perioden, in denen mit besonderem Eifer die Lehr- und Lernbarkeit der Poesie gepredigt und geglaubt worden ist. Aber auch in solchen Perioden gewinnt meistens wieder das Lateinische die Oberhand.

Wenn wir nach der Wirkung des Griechischen auf das Geistesleben der romanischen Völker ausschauen, so kommt zunächst Spanien kaum in Frage, da es eine nennenswerte griechische Wissenschaft nie gehabt und eigentlich nie mit dem Mittelalter völlig gebrochen hat. Seine große Dichtung (Cervantes, Lope, Calderon) ist durchaus national, sie hat mit der Renaissance noch weniger Berührung als die großen spanischen Maler. Ganz anders Italien. Auch wenn es nicht das Mutterland des Humanismus wäre, würde es gleichsam täglich eine römische Renaissance erleben. Die Italiener haben außer ihrer Sprache die Monumente ihrer Vergangenheit, die Erinnerungen an die ihrem Lande entsprossenen Helden der Römerwelt in Politik und Dichtung, die täglich aus dem Boden tauchenden Zeugen römischer Schrift und menschlicher Existenz der Römerzeiten, sie haben die historische Überlieferung des römischen Weltreichs, die nur in verschiedener Weise, aber in der Zeit der Zerrissenheit wie heute, dem Italiener den kühlen politischen Sinn befeuert. Hier konnte das Altertum, vor dem das Mittelalter zerstob wie dereinst das Altertum vor Christentum und

Barbaren, nur das Römertum sein, und es erneuerte sich täglich. Die Romantik im literarischen Sinne ist in Italien nur als kurze Unterbrechung des lateinischen Klassizismus aufgetreten; griechische Einwirkung über die Philologie hinaus nur episodenhaft, wie in der Zeit des blühenden Humanismus das homerisierende Epos Trissinos und vor einem Jahrhundert die Lieder Ugo Foscolos und Leopardis. In unsrer Zeit hat der Dichter der *Odi barbare* wieder seine Inspiration aus dem antiken Mutterboden geholt und sich neben Horaz gestellt wie einst Horaz neben Sappho und Alkäos.

Im französischen Geistesleben hat das Griechische viel tiefere Wurzeln geschlagen. Die italienischen Philologen hatten sich nach dem Griechischen gesehnt und es allmählich mit steigender Kraft wissenschaftlich ergriffen; erst in dem nach Frankreich übertragenen Humanismus vollzog sich die wissenschaftliche Vereinigung des griechischen und römischen Altertums. In der Wissenschaft aber trat durch innere Notwendigkeit das Griechische voran. Joseph Justus Scaliger, der größte unter vielen bedeutenden französischen Philologen und Gräzisten des XVI. Jahrhunderts, hat mit seinem Geist das ganze Altertum umfaßt und durch seine Person und Werke recht eigentlich den Humanismus überwunden. Aber die Unterdrückung der Hugenotten verhinderte die Wissenschaft in Frankreich festzuwurzeln und zu leben. Scaliger war ein Flüchtling der Bartholomäusnacht und endete als Leidener Professor. Schon vor seinem Auftreten hatte die französische Philologie einen merkwürdigen Einfluß auf die schöne Literatur geübt. Der Pariser Gräzist Jean Dorat (Auratus), den noch Gottfried Hermann den vornehmsten Äschyloskritiker aller Zeiten genannt hat, versammelte eine Dichterschule um seinen Lehrstuhl, wie in Ciceros Zeit Valerius Cato den Kreis vornehmer junger Poeten, zu dem Catull gehörte. Es war die Dichterplejade mit Ronsard an der Spitze. Aber obwohl diese Dichter in ihrem Kampf um Form und Stil sich auf die Griechen beriefen, verfielen sie den lateinischen Mustern; außerhalb der Wissenschaft hielt das Griechische nicht stand. So ist es immer wieder gekommen. Als Boileau ein Jahrhundert später gegen die inzwischen erfolgte Abwendung von der Antike reagierte, glaubte er, und ihm nach Racine, über Horaz und Seneca hinweg zu Pindar und Sophokles zu gelangen; aber in der Theorie des einen wie in der Praxis des andern herrscht der lateinische Geist. Als, wieder in Abständen von je einem Jahrhundert, André Chénier und dann Leconte de Lisle mit seinen Parnassiern die Fahne des Griechischen in der Dichtung hochheben, ist es wohl bei beiden mehr persönliches Erlebnis als in der Zeit des Klassizismus, aber vor allem doch Form und Sprachkunst, eine neue Färbung des alten klassizistischen Ideals. Der Strom der nationalen französischen Kultur verleugnet seine Quelle nicht. Der französische Stil von heute ist ein Nachkömmling der rhetorischen Kunst der römischen Kaiserzeit. Die Geschichte der römischen Literatur schreiben heutige Franzosen in einer nationalistischen Stimmung des Gegensatzes gegen die fremden Griechenfreunde, die der lateinischen Kunst nicht gerecht werden.

Von den germanisch-protestantischen Ländern ist Holland wenigstens in seiner Wissenschaft entschieden ein Humanistenland. Seine Philologie war trotz

Scaligers Aufenthalt in Leiden anderthalb Jahrhunderte lang überwiegend lateinisch, und die dann folgende Vorherrschaft des Griechischen an der Leidener Universität, so wichtig diese für die Stellung des Griechischen in der Wissenschaft überhaupt geworden ist, hat der im alten Sinne humanistischen Tradition keinen Eintrag getan.

Den stärksten griechischen Einschlag außer der deutschen hat ohne Frage die englische Kultur. An den englischen Schulen und Universitäten steht das Griechische mit dem Lateinischen zusammen stets in vorderster Reihe. Als die griechische Wissenschaft sich zu verlieren anfing, erschien Richard Bentley, der größte Philologe nach Scaliger, als der erste einer langen Reihe hervorragender englischer Gräzisten. Wohl in keinem andern Lande ist die Signatur einer hohen Bildung so oft das persönliche Verhältnis zur griechischen Literatur; man denke an Männer wie Grote, Macaulay, Gladstone. Freilich wenn man nach einer durchgehenden Entwicklungslinie oder nach Epochen der englischen allgemeinen Kultur sucht, die durch den griechischen Geist bestimmt wären wie die italienische und französische durch den lateinischen, so sieht man, daß man es in solchen Fällen mit individueller Bildung, nicht mit einer tief in den nationalen Geist gezogenen Furche zu tun hat. Daß diese Bildung in großem Maße fruchtbar wird, ist vereinzelt, wie die Wirkung, die Carlyle durch seinen Anschluß an die deutsche Gedankenwelt geübt hat. Shaftesburys Verbindung von Tugend und Schönheit ruht ganz in griechischem Boden, und sein Dialog ist platonischer als alles Nachplatonische sonst; für Shelley ist es symbolisch, daß sich bei seiner an die toskanische Küste geschwemmten Leiche ein Band Äschylos fand; aber er hat für einen engen Kreis gedichtet. Überhaupt ist die klassische Bildung in England ein Vorrecht der obersten Gesellschaftsschicht, und ihr allgemeiner Zug ist auch in England humanistisch. Man sieht es an dem breiten Raum, den in der Schule die Versübungen einnehmen; man findet auch in der schönen Literatur häufiger die entschieden lateinisch gerichteten Geister, von Milton an; das Latein von Dryden und Addison ist gewohnter als das Griechisch von Shelley und Shaftesbury. Der gemeinsame große geistige Besitz ist englisch und von eignem Wuchs. Shakespeare ist trotz Venus und Adonis und Sonetten so ursprünglich national wie seine großen spanischen Zeitgenossen. Seine römischen Stoffe sind ganz aufgelöst in englische Form und umgesetzt in eignen Gehalt; die Reminiszenzen an Seneca sind ein dünner lateinischer Faden in seinem Gewebe. So ist es im englischen Drama überhaupt, so im Liede, in der politischen und sozialen Satire, so im Roman von Richardson bis Scott und Dickens.

Die Macht, die der englischen humanistischen Tradition ohne Zweifel innewohnt, und zugleich ihr Unterschied von der deutschen, liegt vor allem darin, daß sie sich durch die Jahrhunderte ununterbrochen fortgesetzt hat; die Kontinuität, deren Schauer uns in den Höfen und Hallen Oxfords ergreifen. Der deutschen Kultur ist es so gut nicht geworden. Aber von der Verwundung ist auch die Heilung gekommen. Hier ist der Punkt, an dem sich der Ausblick auf die Besonderheit der neueren deutschen Geistesbewegung öffnet.

In Deutschland ist die Kulturentwicklung durch den Religionskrieg gewalt-

sam unterbrochen worden. Als er zu Ende war, lag die städtische Bildung in Trümmern, der Lebensstrom der Universitäten war versiegt, die literarischen und wissenschaftlichen Anfänge (1617 war Martin Opitz aufgetreten und die fruchtbringende Gesellschaft in Weimar gestiftet worden, 1618 Keplers Weltharmonie erschienen) hatten keine Folge finden können, die auftauchenden Talente fanden kein Erdreich, in dem sie aufwachsen konnten; dem klassischen Zeitalter der andern Nationen hatte der deutsche Geist nichts Eigenes zu bieten und nährte sich dürftig von der fremden Gabe. Der eine Leibniz stellte den Zusammenhang mit den großen Gedanken der Zeit her und bereitete den Boden für die bevorstehende Erneuerung. Sie vollzog sich in Deutschland durch die Verbindung, ja die Einheitlichkeit des literarischen und wissenschaftlichen Aufschwungs, der, ein gewaltiges Schauspiel, bald nach der Mitte des XVIII. Jahrhunderts beginnt.

Die deutsche Bewegung des XVIII. Jahrhunderts knüpft an die englisch-französische Aufklärung an, aber sie ersetzt sie durch eine neue Gedankenwelt. Sie findet die historische Auffassung, an der nun die Aufklärung langsam zugrunde geht. Dadurch erweckt sie was dem starr gewordenen Humanismus von Leben innewohnt; sie tut es, indem sie durch den halbtausendjährigen Latinismus hindurch das ursprüngliche Griechentum erblickt und hervorruft. Der Aufschwung der nationalen deutschen Kultur ist in der Tat aus einer Renaissance des Griechischen erwachsen.

Man kann die Entstehung der großen deutschen Literatur von der Geburt der historischen Forschung nicht trennen; beide treten in einem großen Zuge gemeinsam ans Licht. Die bewegenden wissenschaftlichen Gedanken erscheinen zuerst bei den litterarischen Führern, denen sich Winckelmann zugesellt. Von Anfang an tritt das Hellenentum in den Mittelpunkt. Winckelmann wies in der Geschichte der griechischen Kunst das Hervorblühen der höchsten Leistung aus dem Zusammenwirken aller nationalen Kräfte nach und ließ vor den Augen des deutschen Publikums, obgleich ihm kaum ein wirkliches griechisches Original zu Gebote stand, die Herrlichkeit der griechischen Werke zugleich mit einem Idealbild des griechischen Geistes erstehen. Lessings Entwicklung geht bis auf seine Höhe vom Lateinischen fort zum Griechischen hin: von Plautus, Martial, Horaz und Seneca zum Laokoon und der Dramaturgie. Herder war Schüler des Propheten Hamann, der sich als Dreißigjähriger der gesamten griechischen Literatur bemächtigte und als Schriftsteller mit 'Sokratischen Denkwürdigkeiten' begann: dieser Drang nach dem Griechischen erscheint mit elementarer Kraft wieder und wieder bei den aufstrebenden Männern dieser Generationen. In höherem Sinne ist Herder der Prophet der neuen Zeit, der er ihre Aufgaben stellt oder in der Ferne weist, den Dichter auf die ursprüngliche Menschlichkeit der Dichtung führend, den Forscher auf die historischen Wurzeln der Wissenschaften. Bei seinem ersten Hervortreten wollte er die deutsche Literatur 'vom römischen Joch' befreien; er verlangte eine Geschichte der griechischen Dichtkunst und Weisheit und die Übersetzung Homers: die literarhistorischen Arbeiten der ersten Romantiker und der Vossische Homer, der auf das deutsche

Publikum wie ein großer Originaldichter wirken sollte, waren die Folge; er malte das Bild einer Geschichte des menschlichen Geistes, deren Grundlagen er später gebaut hat. Die kritische Auseinandersetzung mit Winckelmann und Lessing in seinen Erstlingsschriften zeigt ihn in der vollen griechischen Rüstung. Wie sein Blick nach allen Seiten geht, so sieht er auch die Übertreibungen in der Idealisierung des Griechentums; doch zwanzig Jahre später schildert er es in den Ideen zur Geschichte der Menschheit, nun durch Goethe beeinflußt, mit vollen Farben.

Wie anders steht diesen Philologen und Kennern Schiller gegenüber, mit seiner Sehnsucht nach dem Griechischen, die er durch Übersetzungen und Weiterübersetzen in seinen eignen Stil zu befriedigen suchte, ehe ihm Goethe und Humboldt zur Seite traten. Nirgend zeigt sich stärker die Macht der deutsch-griechischen Bewegung, als in dem bestimmenden Einfluß, den sie auf Schillers ganzes Wesen gewann, den er in seiner Betrachtung über Anmut und Würde, seiner Theorie der Dichtkunst, seiner tragischen Kunst, in so griechisch empfundenen Balladen wie Kassandra, den Kranichen, dem Siegesfest kundgibt, das Land der Griechen mit der Seele suchend und es ergreifend mit derselben genialen Fassungskraft, mit der er die niegesehene schweizerische Landschaft in sein Gedicht aufnimmt.

Diese ganze Entwicklung gipfelt in Goethe, subjektiv, was die Größe der Wirkung auf eine große Persönlichkeit angeht, und objektiv, was den Erfolg und die Wirkung auf den deutschen Geist angeht. Auch Properz hat ihn begeistert und Martial gelockt, aber Homer hat ihn durchs Leben begleitet. Von allem, was sich von außen in seine Seele gedrängt hat, war das Folgenreichste sein Verhältnis zur lebendigen Natur und sein Verhältnis zu den Griechen. Sie waren ihm gegenwärtige schöpferische Menschen, mit denen er verkehrte, aus deren Werken er den Gehalt in sein Eigenes umsetzte und so seiner Nation weitergab. Er hat an ihrer Sage weitergearbeitet, als Homeride und Tragiker, er hat die wahre Iphigenie gedichtet, Prometheus neubelebt, Pandora geschaffen, in der Helena das Symbol der Vereinigung des griechischen und deutschen Geistes gegeben, die in ihm lebte. In der ungeheuren produktiven Wirkung seines Wesens, deren beständig anhaltende Steigerung wir staunend miterleben, setzt sich diese Verbindung fort, und keiner, der an der deutschen Kultur teilhaben will, darf sagen 'was ist uns Hekuba?' Aber wer das Band lösen wollte, der müßte die Kraft haben, Knoten von ähnlicher Dauerhaftigkeit zu flechten.

Diese Einwirkung des Griechentums war so unmittelbar wie die des Römertums auf die Italiener des Trecento und Quattrocento, nicht vermittelt wie der Latinismus der andern Nationen. Sie war fast so unmittelbar wie die Einwirkung der Griechen auf die Römer im Altertum. Seit der großen römischen Dichtung ist in Goethe zum erstenmal, freilich unter viel verwickelteren Bedingungen und mit viel mannigfacherer Mischung, das Griechische wiedergeboren worden. Auch hier hat die Weltgeschichte gezeigt, daß ihre unsterblichen Kräfte wohl schlummern können, aber nicht sterben.

Eine verschüttete Kultur kann nicht ohne die Wissenschaft erweckt werden.

Es war etwas Großes, die griechischen Dichter, Philosophen, Historiker zu lesen und zu genießen; aber überall erhoben sich die Fragen nach Zusammenhang und innerer Struktur, auf die nur die Forschung antworten konnte. Wie tief berührte Winckelmann, wie tief F. A. Wolfs ganz gelehrte Arbeit, die 'endlich vom Namen Homeros kühn uns befreite', das Leben der Dichtung. Deren Begründer nahmen alle an der Wissenschaft teil; Goethes wissenschaftliche Arbeit galt der Naturforschung, aber um so enger verband er sich mit den Führern der Geisteswissenschaften, die ihm nahetraten. Ein solcher wurde sein und Schillers Freund Wilhelm v. Humboldt erst im Alter, wo er die tiefsten Gedanken der Sprachgeschichte formulierte; sein Leben lang verkehrte er mit Äschylos und Pindar und arbeitete daran, sein persönliches, vom Griechentum genährtes Lebensideal durchzubilden. Auch im Kreis der Romantiker herrschte die Praxis, die Theorie und die Geschichte der Poesie; sie folgten der Parole Herders von der Muttersprache des Menschengeschlechts und gingen der Poesie bei allen Völkern nach, aber ihre ideale Erscheinungsform war die griechische.

Aus dieser Wechselwirkung erwuchs die historische Forschung, keineswegs nur die Altertumsforschung, sondern die Wissenschaft vom geistigen Leben der Völker, von der die Altertumsforschung ein Teil war. Es war eine durchaus der deutschen Geistesbewegung entsprungene Wissenschaft. Sie trug die Kennzeichen ihres Ursprungs: das Griechentum war ihr vornehmster Teil, und in ihm stand die Poesie voran.

Wissenschaft ist überhaupt nicht national. Sie trug schon als die Griechen ihre Fundamente legten die Fähigkeit in sich, von allen Nationen aufgenommen und ausgebaut zu werden. Aber es ist keine seltene Erscheinung, daß bestimmende wissenschaftliche Gedanken mit dem geistigen Leben einer Nation so eng verbunden sind, daß sie auch nach ihrer Wanderung in alle Welt hinaus das Mutterland, die Heimat, nicht verleugnen und in ihm auf andere Weise zu Hause sind als irgendwo draußen. So ist die historische Philologie ein Kind des deutschen Geistes und bleibt ihm zu eigen; sie ist bei uns an die Stelle des früheren Humanismus getreten; die andern Nationen nehmen an ihr teil durch die Männer, die es vermocht haben über die humanistische Tradition zur historischen Forschung vorzudringen. Sie ist nicht nur um ihrer selbst willen da, auch nicht nur für die Universitäten und Schulen; sie hat auch die Aufgabe, das nationale Gut zu hüten und zu verwalten, wenn die Nation in Gefahr ist es zu vernachlässigen oder zu vergessen.

Vor nun hundert Jahren standen die Literatur und die ihr blutsverwandte Wissenschaft in Deutschland herrlich entfaltet da. Die Blüte der Kunst reift ihren Segen durch Verweilen und stilles Wirken, die Wissenschaft kann nicht anders als fortschreiten und sich unablässig erneuern. Das Bild des Griechentums steht in der Literatur noch heute in dem idealen Schimmer, in dem es Winckelmann geschaut hat. Nur der stets auf Widerspruch gerichtete Herder stand damals den idealisierten Hellenen mißtrauisch gegenüber. Zunächst hatte die idealisierende Auffassung ein falsches Ideal zu bekämpfen. Daß Wielands Griechen keine Griechen waren, konnte man schon seit Winckelmann wissen

und wußte es seit Goethe. Aber Winckelmanns Objekte waren nicht ursprünglich griechisch, und auch in Goethes Griechentum war viel Abgeleitetes; am fühlbarsten tritt das in seinen Anschauungen von der antiken Kunst hervor. Es ist ganz bewundernswert, bis zu welchem Grade beide, durch die Dichter geleitet, das wahrhaft Griechische auch aus dem Sekundären herausempfanden. Aber alles stand unter einem beglänzenden Licht, das sich in Humboldts und dem romantischen Geiste nur verstärkte.

In der wissenschaftlichen Arbeit konnte dieser Schimmer nicht bestehen. Sie ging darauf aus, das Leben des griechischen Volkes aus den Resten wiederzugewinnen, und sie konnte sich weder auf die Werke höchsten Ranges beschränken noch auf die Zeiten der höchsten geistigen Leistung. Auch in der Philologie ist das Idealbild nur langsam dem historischen gewichen. Jetzt ist sie längst so weit zu wissen, daß auch der griechischen Menschlichkeit nichts Menschliches fremd gewesen, die Niederungen neben den Höhen zu sehen und auch die Gebiete anzubauen, die weder von Schönheit erfüllt sind noch von Fülle und Tiefe der Gedanken. Sie umfaßt die ganze Dauer der griechischen Kultur, auch die Zeit, in der die produktive Kraft des griechischen Geistes sich nur in seiner Wirkung auf andere geltend macht, in der die römisch-griechische Kultur die Größe des antiken Geisteslebens ausmacht.

So stehen in der modernen Kulturwelt drei Auffassungen des Altertums nebeneinander. Zuerst die aus der Renaissance erwachsene, im engeren Sinne humanistische, in der die lateinische Sprache und das römische Altertum die Herrschaft haben und das Griechische im Hintergrunde bleibt; sie dauert vornehmlich bei den lateinischen Völkern, weil sich diese in der Wurzel mit ihr verwandt und ihre Lebenskraft mit ihr verbunden fühlen. Dann die aus der unmittelbaren Berührung mit der griechischen Kunst und Dichtung entstandene Auffassung des Griechentums, die das hellenische Leben idealisiert, weil sie nur die herrliche Blüte seiner Kunst und die reife Frucht seiner Gedanken kennen will. Endlich die wissenschaftliche Anschauung, die keine Beschränkung zulassen und keine Idealisierung aufkommen lassen darf. Diese beiden Richtungen sind dem deutschen Geist vertraut, die eine aus seiner Literatur, die andere, soweit das reicht, aus seiner Wissenschaft. Natürlich reicht es, wenn auch tief, doch gewiß nicht weit, und es konnte nicht fehlen, daß, als auf verschiedenen Wegen die Forschung sich von der klassizistischen Stimmung der Literatur und allgemeinen Bildung und die allgemeine Bildung sich von dieser Stimmung entfernte, die philologische Forschung und der öffentliche Geist einander entfremdet wurden.

Das wäre, wenn es dauerte, zum Nachteil beider. Denn die Wissenschaft bedarf der fröhlich nachwachsenden Mitarbeiter; und die Quellen, aus denen der deutsche Geist sich Kraft getrunken hat, sind keineswegs erschöpft. Wenn das Hellenentum, mit dem die Altertumswissenschaft sich zu beschäftigen hat, nicht das Wunderland des XVIII. Jahrhunderts ist, so ist es doch dasselbe, das die Tragödie geschaffen, die Göttlichkeit in Tempel und Statuen gebannt und die ewigen Menschheitsfragen zuerst aufgeworfen und beantwortet hat. Je richtiger wir es

kennen lernen, in um so schärfere Beleuchtung treten seine ewig gleichen Vorzüge; und es zeigt sich uns von immer neuen Seiten nicht nur durch das Aufspüren neuer Wege und das Tieferdringen auf den alten: wie zur Entschädigung für die Ungunst der Zeiten hat in den letzten vier Jahrzehnten der griechische und hellenistische Boden die Altertumswissenschaft unermeßlich bereichert.

Es ist wie eine neue Renaissance über die griechische Philologie gekommen. Die Entdeckung der mykenischen und kretischen Kultur hat die vorhomerische griechische Welt erschlossen. Seit Olympia hat eine beständige Reihe von Ausgrabungen die Heiligtümer, die Kultur der Städte, die politische Geschichte erhellt und einen ungekannten Reichtum von Originalwerken griechischer Kunst, vor allem monumentaler Art, zum Teil von bekannten großen Künstlern, ans Licht gebracht. Jahr für Jahr schenkt uns die ägyptisch-hellenistische Erde neue Werke der griechischen Literatur, von Aristoteles' athenischer Verfassung bis zu den eben erschienenen 'Spürhunden' des Sophokles, einem der ältesten Stücke des Dichters, einem Satyrdrama, das eine neue Seite der attischen Poesie auftut. Wir haben Bakchylides, den zweiten Chorlyriker neben Pindar, Timotheos, den ersten Kitharöden, Herodas und mit ihm eine neue Art hellenistischer Dichtung erhalten; wir kennen Pindar und Kallimachos anders als früher; Menander ist erschienen und hat das Urbild der römischen Komödie enthüllt, von der alle moderne Komödie herkommt. Hunderte von öffentlichen und privaten Urkunden haben griechisches Recht und dessen Zusammenhang mit dem römischen erläutert. Ich brauche vor einer Zuhörerschaft von Juristen nicht zu sagen, mit welchem Erfolg sich die Rechtswissenschaft des neuen Stoffes bemächtigt hat; aber es gehört zum Thema, wenn ich erwähne, daß mit der diesen modernen Propheten eignen Ahnungslosigkeit ein Jurist diese Zeit erwählt hat, um nachzuweisen, daß Griechisch zu lernen dem Juristen nicht vonnöten sei; worauf kundige Fachgenossen ihn eines besseren belehrt haben.

Ist nun dies alles nur für die Wissenschaft da? Man kann nicht sagen, daß die deutsche Bildungswelt stark davon berührt worden ist, zumal wenn man sich vorstellt, welchen Empfang Goethe dem neuen Menander, Sophokles, Pindar bereitet haben würde. Als Schliemann den Becher Nestors und Agamemnons Gesichtsmaske fand, war das Aufsehen beträchtlich. Der delphische Wagenlenker, der Thron der Aphrodite, das Mädchen von Anzio — ja da ist die Vermehrung des edelsten Menschheitsgutes zu augenscheinlich, um den Tausenden zu entgehen, die des Weges ziehen; und die Wallfahrt nach Frankfurt zu Myrons Athene mag als ein Symbol gelten, daß wir unseren Kurs wieder nach den alten Sternen nehmen. Es fehlt auch sonst nicht an Zeichen dafür. Aber darauf will ich nicht eingehen. Einstweilen wird die Wissenschaft ihren Schatz mehren und Zinsen tragen lassen.

Daß wir in einer Zeit leben, in der die Naturwissenschaften mächtig vorwärtsschreiten und der Technik den Anstoß zu immer neuen Wundern geben, darf auch nicht einen Moment die Täuschung herbeiführen, daß das alte Gut der nationalen Kultur entwertet sei. Wenn nur die Wissenschaft lebendig ist, so verschlägt es nicht viel, welcher ihrer Teile zurzeit den größten Raum im

öffentlichen Bewußtsein einnimmt. Nur banale Ignoranten oder, was schlimmer ist, Halbwisser können von einem Antagonismus der Natur- und Geisteswissenschaften reden oder die einen gegen die anderen herabsetzen. Die Wissenschaften sind innerlich verbunden, sie stammen alle aus derselben Wurzel, dem Streben des Menschengeistes, über die Welterscheinungen Klarheit zu gewinnen; sie begannen, als ein Ionier in Milet nach der einen Ursache des Weltganzen fragte. Keine Wissenschaft kann blühen ohne das Gedeihen der anderen zu fördern. Vor nun fast 2300 Jahren hat in Athen der erste Systematiker der Geisteswissenschaften auch Inhalt und Methoden der Naturwissenschaften bestimmt; in unseren Tagen hat die Blüte der Naturwissenschaften die Philologen zur Erforschung der griechischen Mathematik, Medizin und Technik getrieben. In den fruchtbarsten Perioden geistigen Lebens wirkten die Wissenschaften ineinander, wie in der Aufklärung und der folgenden deutschen Bewegung; auch hier ist es nicht gut, Goethes Beispiel zu vergessen, und genügt es, an ihn zu erinnern. Aber die Geschichte liebt es, die Geister in der Spirale hinaufzuführen. Die gegenwärtige Wirkung der Naturwissenschaft beweist, daß ihr Wachstum tiefe Wurzeln hat; wenn sie einmal im allgemeinen Bewußtsein wieder an die zweite Stelle rücken wird, so wird auch das von ihr gewonnene ideale Gut für die nationale Kultur unverloren sein. Die Wissenschaft wird nie der Wissenschaft im Wege stehn.

Die Gefahr droht von einer anderen Seite, sie droht von den immer wiederholten Versuchen, dem griechischen Element in der deutschen Bildung die Quellen zu verschütten, das heißt den griechischen Unterricht aus den Schulen auszutreiben oder in den Schulen verdorren zu lassen. Alle Spielarten des doktrinären Fanatismus, die in unserer Zeit vom Monde fallen, vereinigen sich zu diesem Zweck, und mit ihnen die vielen, die nicht wissen was sie tun. Wenn dieser zwanzigjährige Krieg zum dreißigjährigen werden sollte, so könnte danach allerdings mehr verwüstet sein als durch Generationen wieder herzustellen wäre. Der Zusammenhang der Nation mit ihrer eigenen Literatur und einem Teile ihrer eigensten Wissenschaft würde unterbrochen werden. Denn so stark sich die produktive Wirkung der deutsch-griechischen Renaissance erwiesen hat, die Nahrung aus den Quellen ihrer Kraft darf ihr nicht fehlen, wenn ihr Geist lebendig bleiben und nicht in konventionelle Überbleibsel verrinnen soll. Übersetzungen helfen weit, und sie können große allgemeine Bedeutung gewinnen, wie Vossens Homer und Schlegels Shakespeare zeigen; und an Schillers Beispiel mag man sehen, daß dem Genie auch aus der Wasserleitung die Musenquelle sprudelt. Aber die Kraft der Übersetzung stockt an einer kurzgesteckten Grenzlinie, wie die des Gipsabgusses. Das Leben steckt in der ursprünglichen Sprache mit dem tausendfachen Bedeutungsspiel der Worte und der individuellen Innerlichkeit der Sätze, in ihr allein hat der Vers sein Leben, der Gedanke seine Farbe, die Empfindung ihren Duft. Sie darf dem deutschen Geistesleben nicht fremd werden, wenn ihm nicht ein guter Teil seines eigenen Lebens fremd werden soll. Jede moderne Sprache, besonders die englische, die man sonderbarerweise so oft mit der griechischen zur gleichen Wahl stellt, öffnet dem

privaten Fleiße dessen, der einige Jahre Latein und Griechisch getrieben hat, in wenigen Monaten den Zugang zu allen Herrlichkeiten und Nützlichkeiten ihrer Literatur. Die toten Sprachen, das heißt die trotz aller politischen Wandlungen durch die Jahrtausende lebendigen, fordern ganz andere Arbeit, und zwar solche, zu der die Wege nur durch die Schule gebahnt werden können.

Ich glaube den Beweis nicht schuldig geblieben zu sein, daß für uns das Griechische mehr bedeutet als für die anderen Kulturvölker und daß wir es sind, für die mit dem Griechischen ein großer Kulturbesitz auf dem Spiele steht. Ich brauche diesen Ausdruck, weil mit diesem nationalen Gut gespielt wird. Und man erfährt es immer wieder, wie leichtherzig das Spiel mit großen Geistesgütern getrieben wird, wenn erst der Boden der Geschichte verlassen ist.

Die griechischen Philosophen zählten die Sophrosyne unter die Kardinaltugenden. Das Wort läßt sich so wenig übersetzen wie die meisten Wörter aus geistigem Gebiet: es bedeutet Besonnenheit und Selbstbeherrschung, auf Gesundheit der Seele beruhend. Nach Sophrosyne der öffentlichen Meinung werden wir uns wohl stets vergeblich sehnen; auch die Griechen konnten damit nicht prahlen. Und doch ist sie die richtige Parole im Kampf der Geister. Sie führt zur Ehrfurcht vor den schaffenden Kräften, die das Leben der Völker gestaltet haben, und bedenkt, daß rasch Zerstörtes langsam wieder aufgebaut wird. Die politischen und Kulturkämpfe, in denen diese griechische Menschheitstugend wenigstens auf einer der beiden Seiten gewaltet hat, unterscheiden sich nicht zum Nachteil von den anderen. Wenn man zusieht, wie das Griechische in der deutschen Kultur belagert und bestürmt wird und wie es doch in der Hauptsache unversehrt an seiner Stelle bleibt und was ihm etwa hier genommen wird dort durch Wachstum ersetzt, so gelangt man zu der tröstlichen Überzeugung, daß bei uns da wo mit der Tat, nicht mit dem Wort an den öffentlichen Kulturinteressen gearbeitet wird, besonnene Einsicht der andringenden Aphrosyne widersteht. Von solcher Arbeit und Einsicht wird die Zukunft der deutschen Kultur den Vorteil haben.

BOSSUET

Nach dem gleichnamigen Werke von G. Lanson

aus dem Französischen übersetzt und mit einem Nachwort begleitet

Von Maria Nessel

Wenn wir Deutschen den Namen Bossuet aussprechen, so verbinden wir damit gewöhnlich die Idee des großen Bischofs, der sich den Beinamen *'l'aigle de Meaux'* erworben hat, des scharfsinnigen Theologen und einzigartigen Kanzelredners, der durch seine Leichenreden, die mit Recht als 'Verwirklichung des christlichen Klassizismus' bezeichnet worden sind, das goldene Zeitalter Ludwigs XIV. verherrlicht hat.

Von Bossuets pädagogischer Wirksamkeit dagegen ist bei uns selten die Rede. Man begnügt sich damit, festzustellen, daß Bossuet während zehn Jahren der Erziehung des Dauphin obgelegen und daß er trotz der Erfolglosigkeit seiner Bemühungen es verstanden habe, sein Ansehen bei Hofe zu wahren. Und doch ist es nicht nur vom pädagogischen, sondern auch vom rein menschlichen Standpunkt aus von Interesse, zu erfahren, wie ein Genie vom Schlage Bossuets sich der großen Menschheitsfrage der Erziehung, mit Beschränkung auf die Kaste der Fürsten, gegenübergestellt hat.

Auskunft hierüber gibt uns das vortreffliche Werk 'Bossuet' von Mr Lanson[1]), dessen viertes Kapitel ausschließlich von der Erziehung das Dauphin handelt.

Es sei mir gestattet, das Wichtigste daraus zu entlehnen.

Die Erziehung des Dauphin

Von 1670 bis 1680 leitete Bossuet die Erziehung des Dauphin. Der Prinz war neun Jahre alt, als er ihm anvertraut wurde, und hatte vom Präsidenten von Perigny die ersten elementaren Unterweisungen erhalten.

Was hat man nicht alles von der Nutzlosigkeit der Anstrengungen Bossuets gesagt! Sein Geist sei zu hoch gewesen, um sich zum Kinde herabzulassen, er habe es nicht verstanden, die Liebe seines Zöglings zu gewinnen, weil er sein Ansehen zu stark geltend gemacht habe, er habe ihn durch Lehren, welche seine Fassungskraft überstiegen, zurückgestoßen, er habe ihm die Studien verleidet, indem er ihn mit zu großer Strenge dazu angehalten habe. Nur einem Wunderkinde von unverhältnismäßigem Wissensdurst wäre es möglich gewesen,

[1]) Paris, Société française d'imprimerie et de librairie. Ancienne maison Lecène, Ondin & Cie., 15, Rue de Cenny. 1901. Quatrième édition. — Die Übersetzung erscheint mit Erlaubnis des Verfassers und der Verlagsbuchhandlung.

ein solches Genie von Universalgelehrsamkeit zu ertragen! Für den Dauphin jedoch sei ein solcher Lehrer zu groß und überwältigend gewesen: er habe ihn erdrückt!

Doch fällt es schwer zu glauben, daß ein mittelmäßiger Lehrer Erfolg gehabt häte, wo es einem Bossuet nicht geglückt ist! Zuerst aber die Vorfrage: Hat der große Bischof wirklich Mißerfolge in der Erziehung gehabt? Lassen wir die Tatsachen sprechen!

Der Dauphin war, um mit der Herzogin von Orleans zu reden, 'der Sohn seiner Mutter'. Von ihr hatte er jene Indolenz geerbt, aus der nichts ihn aufzurütteln vermochte. Da ihm Gefühl und Wißbegierde vollständig abgingen, seine geistigen Anlagen überhaupt sehr unzureichend waren, so war er ein sehr apathischer Schüler, einer angespannten Aufmerksamkeit gänzlich unfähig. Nichts interessierte ihn, nichts machte ihm Eindruck. Er war zum Zorne geneigt, aber seine Wut war brutal, weit verschieden von jener Heftigkeit, welche großmütige Seelen über Hindernisse hinwegträgt und zum Handeln anregt. Welchen Widerstand Bossuet in der schwerfälligen Natur seines Schülers zu besiegen hatte, spricht er in einem Briefe an den Marschall Bellefonds aus: 'Man leidet viel mit einem so untätigen Geiste, man hat keinen fühlbaren Trost, und «man hofft», wie der heilige Paulus sagt, «wider die Hoffnung»!' Indessen glaubte er doch selbst nicht, daß er ganz vergeblich arbeite.

In der Tat unterrichtete er den Dauphin gegen dessen Willen. Trotz seiner Untätigkeit lernte und behielt der Prinz. Die Herzogin von Orleans versichert: 'Der Dauphin ist in Wirklichkeit nicht unwissend. Er hat viel gelernt, will aber über nichts sprechen: er legt es förmlich mit Fleiß darauf an, das, was man ihm gelehrt hat, möglichst schnell zu vergessen. Dies muß ihm Vergnügen machen. Ein anderer Grund seines Handelns läßt sich nicht finden.' Wir erraten das wahre Motiv: Vergessen war die Vergeltung des schlechten Schülers dem Lehrer gegenüber, der ihm aller Indolenz zum Trotz einiges Wissen beigebracht hatte. Das Lernen war die Strafe des Prinzen gewesen, das Verlernen war seine Rache. Er öffnete sein Lebtag kein Buch mehr.[1])

Man darf Bossuet nicht leichthin verurteilen. Feurige Temperamente lassen sich sänftigen, unlenksame bezwingen, den trägen aber läßt sich nicht beikommen. Man kann die Faulheit aufstacheln und den schwachen Geist kräftigen. Doch was soll geschehen, wenn der Geist träge und schwach zugleich ist, wenn das Laster des Willens sich mit dem Mangel der Natur gegen den Lehrer verbündet! Hier ist er rettungslos besiegt, der Fall ist verzweifelt!

Wenn dies von allen Kindern gilt, um wie viel mehr von einem Prinzen, dem Erben eines Thrones, der an einem prunkvollen Hofe, innerhalb einer absoluten Monarchie lebt? Welchen Wert auch der Lehrer haben mag, sein Ansehen ist gering: es sei denn, daß er eine außergewöhnliche Seele vorfinde. Ein Aristoteles hat einen Alexander erzogen: dies steht einzig da in der Weltge-

[1]) Wenn der Dauphin übrigens Fleiß und Mühe verwenden mußte, um der ohne Fleiß erworbenen Kenntnisse wieder ledig zu werden, so beweist dies wenigstens, daß die Anstrengungen des Lehrers nicht erfolglos gewesen waren.

schichte. Wenn einem Prinzen hohe Geistesgaben oder gewisse moralische Eigenschaften mangeln, sind alle nur möglichen Chancen zu einem schlechten Erziehungsresultat vorhanden. Abgesehen von dem demoralisierenden Einflusse der Höflinge, dem Hochmut und der Trägheit, welche ihre willfährige Kriecherei in die weiche Seele des Kindes hineinsenken, bleiben immer noch die scheinbar gleichgültigen Äußerungen, die nichtssagenden täglichen Handlungen, die unterwürfige Haltung, die Hofluft, deren unvermeidliche Berührung die schönen Keime vernichten, welche der Erzieher in die Seele gelegt hat. Dazu kommt die indirekte stillschweigende Unterweisung, welche alle, bis zum letzten Lakaien herab, dem Königskinde geben, daß es eines Tages Herrscher sein werde. Wozu also soll es sich anstrengen? Andere werden sich an seiner Stelle den Kopf zerbrechen.

Doch bleiben wir beim rein pädagogischen Standpunkte. Welche Gefahr läuft nicht eine Erziehung ohne Wettstreit, ohne Unterstützung von oben, ohne Probierstein, wo der Schüler sich dem Lehrer überlegen fühlt, selbst dann, wenn er sich ihm unterwirft, wo der Lehrer befiehlt, indem er sich beugt, wo keine Erfahrung aus dem wirklichen Leben, kein Wettbewerb eifersüchtiger Geister, keine treibende Notwendigkeit die Arbeit einer scharfen Sichtung unterzieht, den Fortschritt anstachelt?

Wenn diese Schwierigkeiten der höfischen Erziehung verhängnisvoll auf alle Durchschnittsgeister einwirken, wie leicht war es da nicht der apathischen Schwerfälligkeit des Dauphin, das Genie und die Tatkraft seines Präzeptors lahmzulegen? Er hatte ein um so leichteres Spiel, da Bossuet — was man ihm nicht hoch genug anrechnen kann — sich ein Mittel selbst versagte, das ihm sein Stand gewissermaßen selbst an die Hand gab und das bei der Charakteranlage seines Zöglings sehr zweckmäßig gewesen wäre. Er hätte sich zum Gewissensführer des Dauphin aufwerfen, er hätte diese schwerfällige Seele an der einzig empfindlichen und verwundbaren Stelle packen können: bei der Furcht vor dem Tode und der Hölle! Durch geschickte Handhabung dieser erschreckenden Dinge hätte er sich zum unumschränkten Herrn seines Zöglings aufwerfen, ihn gebieterisch leiten und nach und nach daran gewöhnen können, sich niemals selbständig zu bewegen und das Prinzip aller seiner Gedanken und Strebungen nicht im eigenen Inneren, sondern in seinem Führer zu suchen. Er hat es nicht getan! Bei der Erziehung des Thronerben hat ihm der zukünftige König vorgeschwebt, der will und handelt durch eigene erleuchtete Wahl, der imstande ist, alle Menschen, selbst seinen Erzieher zu entbehren. Letzteres ist, über Erwarten hinaus, gelungen. Der Dauphin konnte seinen Lehrer entbehren. In den so umfangreichen Werken Bossuets findet sich keine Zeile, welche einen nur einigermaßen regelmäßigen oder vertrauten Verkehr mit seinem ehemaligen Schüler verrät.

Doch lassen wir den Erfolg beiseite, welcher größtenteils vom Schüler abhängt, und sehen wir zu, wie der Lehrer seine Aufgabe erfüllt hat. Der Studienplan, den Bossuet dem Unterricht zugrunde legte, gibt uns hierüber Aufschluß.

Alle Tage hörte der Dauphin entblößten Hauptes zwei religiöse Unterweisungen. Den Anfang bildete die Auslegung des Katechismus, den er mit biblischer Geschichte verbunden auswendig lernte. Später folgte die Lesung der Evangelien im Text, der Apostelgeschichte und einzelner Teile des Alten Testaments, hauptsächlich des Buches der Könige. Daran schlossen sich Bruchstücke aus den Briefen der Apostel und aus den prophetischen Büchern. Dazu kamen gelegentlich Lebensbilder der Heiligen, Akten der Märtyrer und Kirchengeschichte.

In bezug auf die Unterweisung in den weltlichen Wissenschaften schrieb Bossuet an den damals regierenden Papst: 'Unsere Hauptsorge hat darin bestanden, ihn zunächst die eigentümliche Bedeutung und später die Eleganz der lateinischen und französischen Sprache kennen zu lehren. Schon als der Dauphin noch ganz jung war, verstand er die besten römischen Schriftsteller mit Leichtigkeit.'

Welche französischen Autoren der erlauchte Lehrer zur Lesung wählte, sagt er uns leider nicht. Sicher Balzac, Pascal, Corneille, Racine, welche er zur Bildung eines guten Stils für geeignet hielt.

Geographie und Geschichte lehnten sich besonders an Frankreich an. Im allgemeinen hat Bossuet den Stoff zu seinen diesbezüglichen Vorträgen selbst aus den Quellen gezogen. Der Dauphin hörte zu, wiederholte dann aus dem Gedächtnis, machte eine französische Niederschrift, die er schließlich ins Lateinische übertrug. Dies diente ihm als Exerzitium und erwies sich als sehr nutzbringend und zeitsparend. Der Geschichtskursus durchlief schnell und kurz die Zeit bis zum Schluß des XV. Jahrh., wurde aber von da an sehr eingehend: alle Unterhandlungen, feindliche Kunstgriffe, Kriege, religiöse und politische Kämpfe wurden eingehend erklärt.

Aus dem Gebiete der Philosophie behandelte Bossuet die Seele, den Leib, Gott; von der äußeren Welt die Tiere und was sie vom Menschen unterscheidet. Logik, mit besonderer Berücksichtigung der Dialektik und der Rhetorik nach Aristoteles, Platon, Cicero und Quintilian, fehlte nicht. Moral wurde nach der heiligen Schrift, aber auch nach Aristoteles und Sokrates behandelt. Aufschlüsse über das römische Recht, Grundbegriffe von Physik und Naturgeschichte durften nicht fehlen. Die Mathematik legte auf die militärischen Hilfswissenschaften das meiste Gewicht. Gleichsam als Abschluß dieses Elementarkursus lernte der Dauphin aus drei großen Werken, welche sein Lehrer selbst verfaßte, die Philosophie der Weltgeschichte, die Politik und den damaligen Stand Frankreichs und Europas kennen, eine Art Ersatz für das Universitätstudium.

Dieser Studienplan, dem Bossuet sich anpaßte, ist zweifelsohne groß und weit, jedoch nicht niederdrückend. Er verlangt nicht Wissen auf allen Gebieten. Der weise Lehrer hat verstanden, sich Opfer aufzuerlegen, indem er das Griechische ausschloß. Er wollte aus dem Dauphin keinen Gelehrten machen, ihn auch nicht für die Kritik und Polemik ausrüsten. Was er bezweckte, war die allgemeine Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten, die Anpassungsfähigkeit des Geistes an die zum Leben gehörenden Notwendigkeiten und die Aneignung praktischer Begriffe. Keine Wissenschaft wurde ihrer selbst wegen studiert,

sondern nur um der Wahrheit willen. Jede Wissenschaft wurde von der Seite angegriffen, welche auf die Lebensführung Bezug hat, und die Zeit des Studiums darnach bemessen. So mußte der Dauphin sich hauptsächlich mit dem Teile der Logik beschäftigen, der dazu dient, die bei einer Sache möglichen Beweisgründe zu finden, weil gerade diese bei Abwicklung der Geschäfte vor allem nötig sind.

Aber damit noch nicht genug. Fürsten haben besondere Pflichten, brauchen daher auch eigene Anleitungen. In dem genannten Studienplan ist nicht ein Artikel, der den Schüler nicht auf seinen künftigen Beruf vorbereitete, nicht eine Unterrichtslektion, die ihn nicht dafür befähigte.

'Beim Lesen der Hl. Schrift', sagt Bossuet, 'stellten wir fest, daß die Könige von Gott mit den schwersten Strafgerichten belegt wurden; bei der Lektüre der lateinischen Schriftsteller haben wir uns niemals von unserer Hauptabsicht, alle Studien zur Aneignung der Frömmigkeit, der Sittenkenntnis und Politik dienen zu lassen, entfernt'. — Jeder Wissenszweig unterrichtete den Dauphin über seine besonderen Verpflichtungen und bildete ihn heran für die beiden wesentlichen Funktionen des Befehlens: urteilen und handeln.

Der Studienplan ist weise. Wie aber wurde er dem Schüler nahegebracht? Durch welche Methode wurde er wirksam und nahm Gestalt an in der täglichen Arbeit?

Bossuet machte alle nur möglichen Anstrengungen, damit seine Unterweisungen nicht am Buchstaben hafteten, und er drang wirklich in den Geist des Dauphin ein. Er achtete genau auf ein stufenmäßiges Vorgehen und auf das richtige Verhältnis zwischen Stoff und Altersstufe. Um eine möglichst große Konzentrierung des Unterrichts zu erzielen, übernahm er es, alle Fächer, mit Ausnahme von Mathematik, selbst zu erteilen. Die Arbeit, die er sich dadurch schuf, war ungeheuer. Dabei gab er dem Schüler keine Bücher in die Hand, welche dem Lehrer Arbeit sparen und ihn gemächlich ans Ziel seiner Aufgabe geleiten. Er verfaßte für jeden Gegenstand das Werk, welches genau dem Bedürfnis entsprach. Nebenbei ließ er sich zu den geringsten Kleinigkeiten herab und war ein unvergleichlicher Lehrer der Unterstufe, ehe er der Meister der höheren Studien war. Er wachte mit derselben Aufmerksamkeit über kleine wie über große Dinge, weil er überzeugt war, daß sich eine hohe Geisteskultur niemals entwickeln könne bei schlecht gelehrten Elementen.

Um aus einem Exerzitium die Sprachfehler und Barbarismen zu verbannen, ließ er sich nicht so sehr zu seinem Schüler herab als er ihn zu sich heraufzuziehen suchte. Er verfolgte weniger die Fehler selbst als ihre innere Ursache: die Fehlerverbesserung wurde eine psychologische und moralische Vorlesung. Er versuchte den Dauphin für die lateinische Grammatik dadurch zu interessieren, daß er ihm die Beziehung, welche Zukunft und Gegenwart vereinte, klarlegte und ihm von einer guten Übersetzung das Versprechen einer guten Regierung machte.

'Glauben Sie nicht, Königliche Hoheit, daß man Sie nur aus dem Grunde so streng tadelt, weil Sie die Regeln der Grammatik verletzt haben. Wir ver-

werfen nicht so sehr den Fehler selbst, als den Mangel an Aufmerksamkeit, welcher seine Ursache ist. Sie reden jetzt gegen die Gesetze der Grammatik, späterhin werden Sie die Vorschriften der Vernunft verachten. Es steht nicht in unserer Macht, Ihrem Geist das beizubringen, was zur Verstandeskultur und Charakterbildung dient, während Sie an ganz andere Dinge denken. Erwachen Sie also, Königliche Hoheit . . . Wenn Sie Ihren Geist nicht betätigen, wird er erstarren und in schwächliche Lethargie versinken.'

Se. Kgl. Hoheit las zwar diese schönen Worte, übersetzte sie auch ins Lateinische — erwachte aber unglücklicherweise nicht davon.

Doch vielleicht war der Lehrer zu streng und paßte sich nicht der Schwäche und Beweglichkeit des kindlichen Geistes an? Bossuet hat die Notwendigkeit dazu nicht weniger anerkannt als Fénélon und Frau von Maintenon. Er versuchte vor allem das Interesse seines Schülers zu fesseln und die Einbildungskraft in dem Maße anzuregen wie er den Verstand kräftigte. Aus diesem Grunde war er ein Feind der Bruchstückmethode. Er ließ jedes Werk ganz und im Zusammenhange lesen, wie aus einem Guß: die ganze Äneide, alle Kommentare Cäsars; der Geschmack gewinnt so bedeutend, aber auch ebenso das Werk.

Die Geographie lehrte er wie eine Art Unterhaltung, gerade so, als ob er eine Reise unternähme. Bald folgte er dem Laufe der Flüsse, bald streifte er die Meeresküsten entlang, von Kontinent zu Kontinent, dann wieder plötzlich fand er sich auf hoher See. Städte und Häfen wurden betrachtet und geprüft, den Sitten wurde nachgespürt, besonders den heimatlichen.

Er vermied dabei jeden lehrhaften Ton. 'Wir stellten diese Beobachtungen zumeist nicht in Unterrichtstunden, sondern in vertraulichen Gesprächen an, und dadurch wurden sie dem Geiste auf angenehme Art vermittelt.'

Hätten Montaigne und Fénélon es besser machen können? Erkennt man nicht darin ihren Geist, ihre Grundsätze, ihre ganze Pädagogik?

Bossuet hat sich hier jedoch vor einer Ausschreitung gehütet, in die andere oft gefallen sind, und mancher moderne Reformator könnte aus dem fruchtlosen Erziehungsprogramm des Dauphin lernen. Er würde sehen, wie der große Bischof, in Übereinstimmung mit Ludwig XIV., das Prinzip der spielenden Unterweisung verurteilt und als Basis einer praktischen Erziehung Regelmäßigkeit, Notwendigkeit, Pflichtgefühl verlangt. Daraus entwickeln sich dann die Gewohnheiten für das fernere Leben. Hören wir Bossuets eigene Worte:

'Es ist ohne Zweifel notwendig, daß das Kind spiele und sich vergnüge, weil der Geist dadurch angeregt wird. Man muß es sich aber nicht derart dem Spiele und Vergnügen hingeben lassen, daß man es nicht täglich an ernstere Dinge mahne .... Da das ganze Leben der Herrscher mit Pflichten angefüllt und keiner ihrer Tage von Regierungssorgen frei ist, so muß man sie von Kindheit an in ernsten Beschäftigungen üben und sie täglich mehrere Stunden darauf verwenden lassen.'

Genau dasselbe sagte später der geistreiche Abbé Galiani: 'Das Leben besteht darin, daß man tun muß, was man nicht will. Die Erziehung, die doch für das Leben vorbereiten soll, muß also lehren, dieses auszuführen. Die spie-

ende Erziehung, ohne die Mühe der Arbeit und den Zwang der Regelmäßigkeit, ist eine verhängnisvolle Unvernunft. Was man fürs Leben braucht, ist die Fertigkeit, den Eigenwillen zu brechen und das Vergnügen hinter die Pflicht zu setzen .... Dies gilt in noch weiterem Umfange von den Regenten ....'

Bossuets Studienplan und seine Methode lassen uns ahnen, von welch hohem Standpunkt aus er die Erziehung des Dauphin geleitet hat. Obgleich er Priester war, hat er seinen Schüler nicht unter den geistlichen Gehorsam gestellt, ihn nicht nach dem Muster der geistlichen Seminare und Klöster erzogen. Der Dauphin sollte Christ sein, jedoch nicht nach mönchischer Art, sondern als König. In diesem Sinne schrieb er einst an Ludwig XIV., der große Hinneigung zu Andachtsübungen hatte: 'Was soll der König tun, der sich ganz Gott hingibt, und was wird er in seinem Leben ändern müssen? Er wird nur die Sünde abstellen, und er wird heilig werden, ohne etwas Außergewöhnliches zu tun, als daß er alle seine Handlungen für Gott verrichtet. Es handelt sich hier nicht um lange Gebete oder Lesungen, die denjenigen ermüden, der nicht daran gewöhnt ist. Man betet beim Gehen und Kommen und steht in innerem Verkehr mit Gott. Wenn der König seine täglichen Pflichtgebete gut verrichtet, so ist dies genügend. Übrigens wird nach außen hin alles auf ganz gewöhnliche Weise geschehen: die große Umänderung muß im Inneren vor sich gehen.'

In diesem Sinne gab Bossuet seine Unterweisungen. Alles war darauf angelegt, die kopfhängerische Frömmigkeit fernzuhalten, alles zielte auf tätige Tugendübung. —

* * *

Nun aber heißt es sich losreißen von diesem wunderbar großzügigen Erziehungswerk Bossuets und Abschied nehmen von einem Geiste, der Gemüt und Verstand gleichzeitig zu fesseln verstanden und alles zu wecken gewußt hat, was groß und gut ist in der menschlichen Natur. Alle diejenigen meiner Leser, die dem hier Gebotenen Geschmack abgewonnen haben, weise ich hin auf das nach Inhalt und Form gleichmäßig vollendete, eingangs zitierte Werk von Lanson.

Wenn wir das Erziehungswerk Bossuets in seiner großzügigen Aufmachung und zielbewußten Durchführung noch einmal summarisch an unserem Geistesauge vorüberziehen lassen und andrerseits das Fazit des Erfolges ziehen, so drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf, die Lanson, der Biograph Bossuets, nur vorübergehend gestreift hat: Hat Bossuet seine Stellung als Erzieher des Dauphin richtig verstanden und voll ausgenützt? Hat er die Stirn gehabt, dem Könige entgegenzutreten und zu sagen: Schaffe die schlechten Beispiele ab, sei selbst kein Ärgernisgeber? Und warum, so fragen wir weiter, hat er nicht, als er die Fruchtlosigkeit seiner Anstrengungen einsehen gelernt hatte, auf sein Amt verzichtet, sondern zehn lange Lebensjahre einem so unfruchtbaren Werke geweiht?

Wir berühren hiermit einen Punkt in Bossuets Charakter, der seine verwundbare Stelle ist.

Wohl rühmen die Blätter der Geschichte des Bischofs von Meaux Gelehr-

samkeit, Beredsamkeit, seinen kirchlichen Sinn und seine strenge Gesinnung, sie erzählen aber auch von seiner großen Nachgiebigkeit dem Hofe gegenüber und seiner allzu ausschließlichen Hingebung an die Person des Königs. Hatte doch Bossuet, als begeisterter Anhänger des absolutistischen Königtums, bei der im Jahre 1681 von Ludwig XIV. in Paris einberufenen Versammlung die berüchtigten vier gallikanischen Artikel, durch welche geistliche Befugnisse teilweise in die Hände der weltlichen Regenten gelegt wurden, mit dem Ansehen seines Namens und seines Person gedeckt. Allerdings dürfen wir nicht verschweigen, daß er die letzten Kräfte seines Geistes an die Rechtfertigung seiner unseligen Stellung in dieser Sache setzte.

Wieviel sich andrerseits durch Freimütigkeit selbst den verderblichen Einflüssen eines Hofes gegenüber erreichen läßt, sehen wir an Fénélons erzieherischer Tätigkeit. Er war Bossuets Zeitgenosse und zum Erzieher des Enkels Ludwigs XIV. ernannt worden. Sailer, welcher der deutsche Fénélon genannt worden ist und ebenfalls Prinzenerzieher war, rühmt in seiner 'Abhandlung über Erziehung der Prinzen' von Fénélons Erziehungswerk, daß er eins war mit allen, welche auf den Herzog von Burgund, seinen Schüler, Einfluß hatten und ihn umgaben. 'Hatte dieser einen Fehler begangen, und deshalb einen Verweis aus Fénélons Munde erhalten, so fand der Schuldige in allen Gesichtern, die ihn umgaben, lauter Bestätigung von Fénélons Ausspruch, keine Miene verteidigte ihn, er mußte besser werden.'[1])

Um aber Bossuet Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, müssen wir auf den alten menschlichen Erfahrungssatz verweisen, daß die Verhältnisse oft stärker sind als der Mensch.

Welcher Art das Milieu war, in dem Bossuet zu arbeiten genötigt war, hat der Griffel der Geschichte für alle Zeiten festgelegt. Hier ist nicht der Ort, ausführlich darüber zu handeln. Es existiert aber noch ein Dokument von kulturhistorischem Wert über die Regierungszeit Ludwigs XIV., das für den Pädagogen von besonderem Interesse und Wert ist, Fénélons 'Erlebnisse des Telemach'. Wenn auch nach des Verfassers eigenen Worten nicht als Satire gedacht, sondern nur als abschließende Unterweisung für den Herzog von Burgund, gibt es uns im antikisierenden Gewande in Form einer zusammenhängenden Erzählung getreue Aufschlüsse über die Mißstände unter der Regierung des Sonnenkönigs. Unschwer erblickt man in der Schilderung des Venusdienstes auf der Insel Cypern und der Lockungen der Kalypso und ihrer Nymphen, denen der Sohn des großen Odysseus um Haaresbreite unterlegen wäre, ein Spiegelbild der französischen Sittenbegriffe, nach denen Sittenlosigkeit für Galanterie und Tugend für Dummheit galt.

Die weisen Ratschläge Mentors an Telemach sind zum großen Teil der Ausfluß eines gerechten Schmerzes Fénélons über die Charakterlosigkeit Ludwigs XIV. So heißt es im 18. Buche: 'Wenn die Fürsten immer nur im Glück gelebt haben, so halten sie sich für Götter. Selbst von den Bergen verlangen

[1]) Ramsay, Histoire de la vie de Fénélon.

sie, daß sie auf ihren Wunsch eben werden. Sie halten die Menschen für nichts, mit der ganzen Natur wollen sie ihr Spiel treiben ...' Und weiterhin lesen wir im nämlichen Buche: 'Vergiß niemals, daß die Könige nicht regieren um ihres eigenen Ruhmes willen, sondern um das Wohl ihrer Völker zu befördern ....; ihre Sünden vermehren sich von Geschlecht zu Geschlecht bis in die späteste Nachkommenschaft. Eine schlimme Regierung verursacht manchmal das Unglück vieler Jahrhunderte.'

Was für einen Erfolg hätte sich Bossuet bei dem völlig unwahren Charakter Ludwigs wohl versprechen können, wenn er auch dem Könige die Worte des Orest an Iphigenie zugerufen hätte: 'Zwischen uns sei Wahrheit'? Es lag eben jenseits seiner Machtsphäre, seine Zeit zu ändern und sein Jahrhundert in die Schranken zu fordern.

Daß er ausgeharrt hat, ohne dem Zwange zu erliegen, und den bittern Trank, einen solchen Zögling zu bilden, bis auf die Hefe geleert hat, zeugt von seiner großen Vaterlandsliebe und seinem Opfermut, der für den Erzieher wichtigsten Tugend. Wenn das Wort Goethes:

> Allein wer andre wohl zu leiten strebt,
> Muß fähig sein, viel zu entbehren

schon unter normalen Verhältnissen sich bewährt, wie viel mehr erst in dem hoffnungslosen Falle Bossuets. Welche Stunden der Entmutigung und Trostlosigkeit muß sein so eminenter Geist nicht durchrungen haben im Kampfe mit einem Naturell vom Schlage des Dauphin! Es mußte ihm genügen, fort und fort Aussaat zu streuen, ohne die Saat sprießen und die Ernte reifen zu sehen, wenn alles unter hohem Schnee begraben und erstarrt zu sein schien.

Wir wollen nun noch die einzelnen Maßnahmen des Erziehungswerkes Bossuets einer kurzen Prüfung unterwerfen.

Wenn wir die Geschichte der Pädagogik bis zum XVII. Jahrh. durchlaufen, so finden wir, daß das Unterrichtswesen noch vielfach im argen lag und von einer einseitig gelehrten Richtung beherrscht wurde.

Der Humanismus hatte zur Zeit der Renaissance in Frankreich seine höchste Blüte erreicht, war aber mehr und mehr in bloßen Verbalismus ausgeartet, indem er ein tieferes Verständnis der Alten vermissen ließ und die sprachliche Form einseitig überschätzte. 'François Rabelais, Michel de Montaigne, Ratichius hatten bald spöttisch, bald mit tiefem Ernst den toten Verbalismus der Schulmeister, welche nicht lehrten, die eigenen Augen aufzutun und in der Muttersprache die eigenen Gedanken auszudrücken, sondern nur andrer Gedanken in toter Sprache mechanisch nachzusprechen, bespöttelt.'

Bossuet, seiner eigenen Bildung nach Humanist, hat beim Unterricht des Dauphin Montaignes Vorschläge praktisch in die Tat übersetzt. Dieser wollte das Studium der Alten nicht aus dem Lehrplan verbannen, sondern durch naturgemäßes Verfahren erleichtern und anziehend gestalten, betonte aber nebenbei das Studium der Natur und die Vorbereitung für das praktische Leben. Hier finden wir den Schlüssel zu Bossuets Unterricht. Mit Montaigne ist er ferner

eins in der Erziehung des Zöglings zur Selbsttätigkeit und praktischen Tüchtigkeit, nicht durch Strafe und Zwang, sondern durch Bildung von innen heraus.

Sonach steht Bossuet auf Bacons Schultern, der, obschon seine Schriften nur selten und flüchtig eigentliche Erziehungs- und Unterrichtsfragen streifen, von unberechenbarem Einfluß auf die Pädagogik gewesen ist. Er hat zuerst mit Erfolg auf die Natur und das Leben selbst verwiesen und demgemäß das analytisch-induktive Verfahren zu Ehren gebracht, nämlich das Aufsteigen von Versuch und Beobachtung zur begrifflichen Erkenntnis und Beurteilung.

Weiterhin ist Ratichius' Einfluß auf Bossuet unschwer zu erkennen. Sein oberster Grundsatz: 'Alles nach Ordnung und Lauf der Natur' kommt zum Ausdruck durch Bossuets stufenmäßiges Vorgehen, durch die genaue Auswahl und Beschränkung des Stoffes, durch das tiefe Grundlegen der Elemente.

Finden wir den großen Prinzenerzieher so ganz auf der Höhe seiner Zeit, so müssen wir zugeben, daß sein weitschauender Geist der Gegenwart vorangeeilt war.

Greifen wir nur einzelnes aus der Fülle heraus.

Wenn Herbart sich dadurch große Verdienste erworben hat, daß er die 'Vielseitigkeit des Interesses' als eines der Unterrichtsziele aufstellte, und wenn er keinen Unterricht ohne Erziehung, aber auch keine Erziehung ohne Unterricht anerkennt, so war sich schon Bossuet der Wichtigkeit dieser Forderungen bewußt. Er vermied, wie wir gehört haben, den lehrhaften Ton beim Unterricht, gab die nötigen Unterweisungen teils in vertraulichen Gesprächen auf angenehme Art und bemächtigte sich vor allem der Einbildungskraft seines Schülers. Sogar jede Fehlerverbesserung wird in den Dienst der Ethik gestellt, gilt der Bildung des inneren Menschen.

Das Gesetz der Konzentration des Unterrichts führt Bossuet dadurch in einfacher, natürlicher Weise durch, daß er seinen Schüler in allen Fächern selbst unterrichtet. Bei der genialen Universalbegabung des Lehrers war ein Mangel an Wissenschaftlichkeit nicht zu befürchten. Dabei fallen alle gesuchten und erzwungenen Einpressungen in Konzentrationsstoffe und kulturhistorische Stufen, wie wir sie später in den Zillerschen Schulen finden, fort.

Während Bossuets Zeitgenosse, John Locke, sich stark von der alten platonischen Idee des 'spielenden Unterrichts' beeinflussen ließ und Quintilians Ratschlag, das Lesenlernen durch Spielen mit Würfeln, welche die Buchstabenzeichen tragen, zu erleichtern, wieder erneuerte, während die Philanthropen das Lernen in Spiel und Tändelei ausarten ließen und dadurch den Kindesgeist verweichlichten, verwirft Bossuet den spielenden Unterricht und erzieht den Dauphin von Kindheit an für den Ernst des Lebens zu strenger Pflichterfüllung.

Manches mutet uns in Bossuets Lehrweise ganz modern an. Die Vertiefung der Heimatkunde soll die Heimatliebe nähren, Quellenstudien anstatt Bruchstücken sollen den Unterricht in den einzelnen Fächern vertiefen, vor Oberflächlichkeit und Vielwisserei schützen und den Geschmack bilden, häufige Niederschriften des im Unterricht Gebotenen sollen im Geiste ein klares Bild schaffen und eine Art Kontrolle für den Lehrer sein. Wer denkt hier nicht un-

willkürlich an die neuesten Bestimmungen, nach denen im Unterricht der höheren Schulen die letzten zehn Minuten der Schulstunde zum Niederschreiben des Erarbeiteten angewendet werden müssen?

Aus den von Lanson angeführten Worten, die Bossuet an den König gerichtet, sehen wir, wie praktisch seine Auffassung über Religionsübungen war. Das Herz mag ihm oft geblutet haben, wenn er die äußerliche Frömmigkeit am Hofe mit der größten Lasterhaftigkeit gepaart sah. Auch in seinen Erbauungschriften betont er nachdrücklich, daß Sittlichkeit der wahre Probierstein echter Religiosität sei.

Der französische Verfasser hat unterlassen, beizufügen, ob Bossuet auch der körperlichen Erziehung des Dauphin sein Augenmerk zugewendet habe. Bei der trägen Natur seines Schülers wäre sicher systematisch betriebener Sport von vorzüglicher Wirkung gewesen. Indessen ist wohl anzunehmen, daß der weitschauende Lehrer sich die Worte Juvenals: '*Mens sana in corpore sano*' zur Richtschnur genommen und mit seinem Zeitgenossen Locke einer vernünftigen leiblichen Erziehung das Wort geredet hat.

QUELLENBÜCHER IM UNTERRICHT

Von Hugo Humbert

Die weitverzweigten von dem einzelnen nicht mehr übersehbaren Wissensgebiete haben die höhere Schule zum Verzicht auf die früher erstrebte Universalbildung gezwungen, und so ist die Bahn frei geworden für die Vermittlung der wertvolleren Erkenntnis der Kontinuität aller Dinge. Das geistige und politische Elend unserer Tage macht es zur gebieterischen Pflicht, die zur Führung berufenen Schichten unseres Volkes mit diesem Gedanken der Entwicklung, der Aufwärtsentwicklung, zu durchdringen, auf daß sie zu freudigen Mitarbeitern werden bei der Lösung der jeweiligen Gegenwartsaufgaben und zu freudigen Mitkämpfern gegen die jeweiligen Schäden der Zeit.

Die Weckung dieses den Kulturfortschritt sichernden Willens zur Tat fördern die Bestrebungen, die hinauslaufen auf staatsbürgerliche Erziehung, Selbstverwaltung, auch die Jugendpflege und die Arbeitsschule. Von der ursprünglichen Anleitung zu rein praktischer Arbeit ist die letztere zu der Forderung gekommen, die geistige Selbsttätigkeit, den Forschungstrieb zu wecken. Soll dieses Ziel erreicht werden, so müssen den Schülern neben den Lehrbüchern, welche Ergebnisse der Wissenschaft mitteilen, Quellenschriften in die Hand gegeben werden, d. h. solche Schriften, die irgendwelche Verhältnisse möglichst ursprünglich, unbefangen schildern und so den Geist zwingen, sich unmittelbar in fremde, besonders vergangene Denkarten oder Verhältnisse hineinzuversetzen, so daß er durch eigenes Miterleben zum Zeugen der Entwicklung wird und aus Einzelbeobachtungen selbst ein Gesamtbild aufzubauen lernt. Auf Grund solcher Schulung wird er Probleme, die ihm das Leben stellt, vom Standpunkt der Entwicklung aus betrachten und leichter lösen lernen. Zwei neuerdings erscheinende Sammlungen, Voigtländers Quellenbücher, Leipzig, und Schaffsteins Grüne Bändchen, Köln, die solche Schriften aus fast allen Wissensgebieten bringen, werden von den Deutschlehrern als willkommene Erweiterung der Prosalektüre begrüßt werden, aber auch die Selbsttätigkeit der Schüler in Geschichte, Erdkunde und den naturwissenschaftlichen Fächern fördern helfen. Der Besprechung dieser Sammlungen sei hier die Frage vorausgeschickt, wie weit bisher die einzelnen Schularten durch Quellenstudium die Entwicklung der Kultur zur Anschauung gebracht haben und inwiefern eine Erweiterung des Quellenstudiums Früchte tragen kann.

Je größere Gegensätze die an der Hand von Quellen betrachteten Kulturepochen in sich aufweisen, und je schärfer sie sich abheben von unserer heutigen Kultur, um so mehr sind sie geeignet, den Gedanken der Entwicklung

zum Verständnis zu bringen. Von diesem Gesichtspunkt aus verdient die von den radikalen Verfechtern der naturwissenschaftlichen Entwicklungslehre bekämpfte Gymnasialbildung entschieden den Vorzug vor der Realbildung. In ziemlich ununterbrochener Kette läßt sich auf dem Gymnasium an der Hand reichlich fließender Quellen die Kultur nahezu drei Jahrtausende weit zurückverfolgen; dabei liegen uns von der hellenischen Kultur Anfang und Ende, Auf- und Niedergang in politischer, wirtschaftlicher und künstlerischer Hinsicht klar vor Augen; wir können ferner verfolgen, wie sie von den Römern praktisch zugestutzt wird, und auf welchen Wegen sie von hier aus zu unsern Ahnen kam, die dann schließlich auf die ursprüngliche hellenische Kultur zurückgriffen, welche in unserm klassischen Zeitalter, wenigstens auf dem Gebiet der Dichtung, den Höhepunkt unserer Literatur herbeiführte. Wenn bei der Auswahl und bei der Verteilung des griechischen und lateinischen Lesestoffs auf die einzelnen Klassen dieser geschichtliche Werdegang der Kultur und die zur Gegenwart hinführenden Fäden stärker betont werden als bisher — das gleiche gilt übrigens allgemein von der neusprachlichen Lektüre —, dann dürften die Angriffe gegen das Gymnasium mehr und mehr verstummen. Gewiß brauchen die auf den Realanstalten mehr gepflegten, von Engländern und Franzosen geschaffenen Kulturwerte einen Vergleich mit der Antike nicht zu scheuen, auch fordert die mit der unsern parallel laufende Entwicklung vielleicht häufiger als die Antike unwillkürlich zu Vergleichen heraus, aber auf der Schule läßt sich die Entwicklung dieser Völker quellenmäßig nur bis zum XVII. oder XVI. Jahrh. zurückverfolgen, dann reißt die Kette ab; die Grundlagen unserer Kultur, soweit sie fremden Ursprungs sind, bleiben den Schülern unserer Realanstalten verschlossen.

Erheblich weiter rückwärts, bis zum Beginn des Mittelalters, gewinnen die Schüler der Gymnasial- und Realanstalten durch Quellen einen Einblick in das Werden unseres deutschen Volkstums, aber wesentlich nur durch dichterische Werke, bei deren Betrachtung naturgemäß das ästhetische Moment überwiegt. Will der deutsche Unterricht mehr als bisher bewußt der Vorbereitung des Kulturfortschritts dienen, so muß er der Prosalektüre den Vorrang einräumen. In den neueren Lesebüchern überwiegt zwar heute schon der prosaische Lesestoff, aber die Lesestücke kranken daran, daß sie eben oft nur Stücke sind; im Gegensatz zu den in sich abgeschlossenen Gedichten sind sie vielfach aus dem Zusammenhang gerissen und machen infolge ihrer Kürze eine Vertiefung in die berührten Gebiete unmöglich. Fruchtbar wird die deutsche Prosalektüre, wenigstens von der Mittelstufe an, erst dann werden, wenn sie wie die fremdsprachliche gehandhabt wird, in der die Lektüre zusammenhängender Werke vorherrscht und Lesebücher, wenn sie überhaupt benutzt werden, nur eine dienende Rolle spielen; sie sollten nur Brücken schlagen zwischen einzelnen durch zusammenhängende Werke zu erschließenden Kulturepochen. Es wäre unberechtigt, bei der Auswahl dieser Werke allein den ästhetischen Gesichtspunkt maßgebend sein zu lassen. Selbstverständlich bleibt es eine der vornehmsten Aufgaben des deutschen Unterrichts, die Jugend mit den Schätzen

unserer Literatur vertraut zu machen, aber wir stellen die Schüler in eine ideale und nicht in die reale Welt hinein, wenn wir ausschließlich Männer der Feder zu ihnen reden lassen. Die vermögen den Forschungstrieb nicht zu wecken. Künftig werden mehr die Männer der Tat zu Worte kommen müssen, Männer, welche die Geschichte gemacht oder neue Gebiete in Natur und Geisteswelt erschlossen haben. Wirkliche Geschehnisse, möglichst berichtet von den Handelnden selbst oder von Augenzeugen, spornen auch bei künstlerisch nicht vollendeter Form die Jugend mehr an zu edler Tat, als reine Erzeugnisse der Phantasie das vermögen.

Die Behandlung dieser Schriften im Unterricht würde sich ähnlich gestalten wie bei den größeren dichterischen Werken; sie würden in der Schule nur besprochen und zu Vorträgen oder Aufsätzen benutzt werden. Die Erweiterung des hierfür in Betracht kommenden Gebietes ist eine zwingende Notwendigkeit geworden, da es bei der seitherigen Ausschlachtung der dichterischen Werke fast unmöglich geworden ist, über diese noch Themata ausfindig zu machen, die nicht schon irgendwo in Aufsatzbüchern bearbeitet sind. Nach meinen Beobachtungen tritt die Jugend übrigens an Aufgaben aus dem realen Leben mit größerer Liebe heran und bringt es darin auch zu höheren Leistungen, als wenn es sich um Erzeugnisse der Phantasie irgendwelcher Menschen handelt.

Bereichern Quellenbücher den deutschen Unterricht, so ermöglichen sie gleichzeitig eine Reform des Geschichtsunterrichts, indem sie das Gerippe der Leitfäden mit Leben erfüllen und zu eigenem Forschen, Sichten und Urteilen Gelegenheit geben. Ganz zu entbehren sind die Leitfäden freilich nicht, auch können sie nicht durch geschichtliche Quellenlesebücher ersetzt werden, da das Geschichtsbuch zugleich Nachschlagebuch ist, also die Ergebnisse der Wissenschaft mitteilen muß. Völlig verfehlt scheint es mir, dem Schüler solche Bücher in die Hand zu geben, welche den Gesamtverlauf der Geschichte durch Bruchstücke aus Quellenschriften erläutern. Wenn irgendwo, so tut hier weise Beschränkung auf einzelne Epochen not, deren wesentlichste treibende Kräfte in ihrem Werden zu verfolgen sind. Statt wie bisher in die Breite zu gehen, würde der Geschichtsunterricht durch vertiefte Einzelbetrachtung mehr wirkliches Verständnis für die Entwicklung wecken können.

Auch in der Erdkunde dürfte es sich verlohnen, die Schüler gelegentlich an den Quellen unseres Wissens schöpfen zu lassen, und Naturwissenschaftler werden neben dem experimentellen Beobachten gern mal zu solchen Schriften greifen, die zeigen, welche Wege rein geistiger Arbeit zurückgelegt werden mußten, um heute gelöste Probleme als solche zu erkennen und zu lösen.

Die für die Einführung des Quellenstudiums in die Schule wichtigste Frage, die Buchfrage, ist durch Voigtländers Quellenbücher und Schaffsteins grüne Bändchen in vollkommener Weise gelöst. Bei gutem, sorgfältigem Druck und gefälliger Ausstattung, auch mit Karten, beträgt der Preis der durchschnittlich 60—100 Seiten umfassenden Voigtländerschen Bücher im allgemeinen weniger als 1 Mk., der Schaffsteinschen 0,30 Mk. Beide Sammlungen sind nicht ausschließlich für Schulen bestimmt, wenden sich vielmehr an gebildete Leser. Die

unter Horst Kohls Leitung von Fachmännern herausgegebenen Quellenbücher bringen aus allen Gebieten der menschlichen Forschung durchweg wertvolle, wissenschaftlich genaue Ausgaben urkundlicher oder literarischer Quellenwerke, bildliche Urkunden mit begleitendem Text oder quellenmäßige Darstellungen erster Hand. Herausgeber der grünen Bändchen ist Nikolaus Henningsen; sie enthalten Quellen zur Geschichte und Geographie, vornehmlich Chroniken und Berichte berühmter Entdecker, erheben aber nicht den gleichen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit wie Voigtländers Sammlung, was schon die zur Unterhaltung beigegebenen, im ganzen wohlgelungenen Federzeichnungen andeuten.

Von den mir vorliegenden Nummern 1—23 der Quellenbücher (V.) wird nur eins, Nr. 3 Cornelius Celsus, Über die Grundfragen der Medizin, für die Schule nicht in Betracht kommen, da seine Nutzbarmachung Vertrautheit mit der heutigen medizinischen Wissenschaft voraussetzt. Von Schaffsteins Bändchen (S.) Nr. 1—25 besitzen die von Journalisten verfaßten Nrn. 6, Zwei Jahre in der Fremdenlegion, 15, Zu unruhiger Zeit in Marokko, und 19, Im Lande der deutschen Diamanten, nicht den für die Schule nötigen Bildungswert; der Zufall, und nicht wahrer, innerer Forschertrieb hat die Verfasser in die fremden Länder geführt.

Von den geschichtlichen Bändchen werden Realanstalten die in beiden Sammlungen erschienenen antiken Quellen zur Geschichte der Germanen besonders freudig begrüßen; S. 1, das die Völkerwanderung mit umfaßt, eignet sich wegen der beigegebenen Sagen und Gedichte für den deutschen Unterricht der Tertia, V. 15, das außer Berichten über Land und Leute die Kämpfe der Cimbern und Teutonen behandelt, wird den Geschichtsunterricht der Oberstufe vertiefen helfen. Des Ratsherrn Guericke Bericht über die Belagerung Magdeburgs bringt V. 6 in der sprachlich nicht leichten ursprünglichen Fassung, S. 7 in gefälliger Übertragung, die den Stoff für die Mittelstufe geeignet macht. S. 5, Aus den Kriegsjahren 1806—13, Lebenserinnerungen des sächsischen Landpredigers Schlosser, der mit Goethe und Körner in Berührung kam, bildet eine würdige Einleitung zur Behandlung der Freiheitsdichter, während Blüchers markige, die ganze Zeitgeschichte widerspiegelnde Briefe mit größerem Nutzen auf der Oberstufe gelesen werden. An der Hand sorgfältig ausgewählter Berichte, Briefe und Tagebuchaufzeichnungen von führenden Männern entrollen sich vor uns in V. 9, 10 und 16 die drei deutschen Einigungskriege. Das letzte ganz ausgezeichnete Bändchen, der Krieg 70, I. Teil, bis zur Schlacht bei Sedan, oder das ebenso vortreffliche, freilich schwierigere V. 22, die Begründung des deutschen Reiches, das einen prächtigen Einblick gewährt in die Handwerksstube der Diplomaten und Bismarcks gewaltige Größe offenbart, sollten als wirksame Hilfsmittel zur staatsbürgerlichen Erziehung möglichst von jedem Schüler, der mit dem Einjährigenzeugnis abgeht, gelesen sein; auf der Oberstufe erneut herangezogen, bieten diese Bändchen reiche Gelegenheit zu selbständigem Forschen. In V. 7 macht uns Meyerincks Bericht zu Augenzeugen der Straßenkämpfe in Berlin 1848. S. 2 bringt lebensvolle Schlachtenbilder aus dem Kriege 1870/71, von Röchling, Klein u. a. Archenholtz' Geschichte des 7jährigen Krieges, neu

bearbeitet von Duvernoy, beschränkt sich in dem gebotenen Auszuge, S. 17, auf die wichtigsten militärischen Ereignisse; elf Menzelbilder schmücken das Büchlein. Die Schrecken des Krieges und damit indirekt die Segnungen des Friedens schildern die auch in kulturgeschichtlicher Hinsicht sehr aufschlußreichen Erlebnisse des Försters Fleck in Rußland 1812—14, S. 18. Den Schleswigholsteinischen Feldzugserinnerungen, 1848—51, eines anderen, durch das Kriegsleben etwas verbummelten Försters, Karl Heise, der als Kopenhagener höherer Forstschüler an der Deutschbewegung lebhaften Anteil nahm, wird man trotz des Mangels an persönlichem sittlichem Schwung den Eingang in die Schule nicht verwehren. Das mir noch nicht vorliegende S. 22, Karl der Große nach Einhard und dem Mönch von St. Gallen, dürfte als wertvolle Quelle für die Entwicklung des deutschen Kaiserreichs viele Freunde finden. — Verständnis für die wirtschaftliche Entwicklung muß die Schule mehr als bisher fördern; hierfür sei auf Grund eigener Erfahrung im Deutschunterricht der Untersekunda V. 1 empfohlen, Zeitberichte über die ersten deutschen Eisenbahnen. S. 21, ein Überblick über die Entwicklung der Firma Krupp 1812 bis 1912 von Jutzi, ist im kleinen ein Abbild der industriellen, zoll- und handelspolitischen Entwicklung Deutschlands in den letzten 100 Jahren. — Von den kulturgeschichtlichen Bändchen leiden V. 17, Aus dem Leben vornehmer Ägypter, und V. 19, Hofleben in Byzanz, an einer durch die überlieferten Quellen bedingten gewissen Gleichförmigkeit. V. 8, eine durch 139 Bilder mit begleitendem Text veranschaulichte Entwicklung der Deutschen Hausmöbel, wird sich in der Hand eines kunstgeschichtlich interessierten Lehrers, besonders auch im Zeichenunterricht, recht dankbar erweisen. Hübsche Handzeichnungen des Verfassers schmücken das im Deutschunterricht der Tertia willkommene, echt mittelalterliche Kulturbild, das Ritter Grünemberg in der Beschreibung seiner Pilgerfahrt ins Heilige Land 1486 (V. 18) vor uns entrollt. Ein packendes, von hohem sittlichem Ernst getragenes, allumfassendes Kulturbild der stürmischen Reformationszeit ist Thomas Platters für seinen Sohn geschriebene Selbstbiographie, die freilich wegen ihrer nichts verheimlichenden mittelalterlichen Naivität nur gereiften Schülern in die Hand gegeben werden dürfte (V. 21).

Die erdkundlichen und kolonialgeschichtlichen Bändchen sind, abgesehen von den oben erwähnten S. 6, 15, 19, durchweg gut und dürften sich übrigens auch wirksam erweisen im Kampfe gegen die Schundliteratur. In sehr geschickter Auswahl bringen S. 3, Im Hinterlande von Deutsch-Ostafrika vom Herzog zu Mecklenburg, S. 20, Bei den Indianern am Schingu von Professor von den Steinen, und S. 25, Eskimoleben von Amundsen, dem Schüler die gewaltigen kulturellen Fortschritte der Menschheit zum Bewußtsein. S. 8, Über den Transhimalaja von Sven Hedin, und S. 9, Festes Land am Südpol von Borchgrevink wirken anspornend durch die Unerschrockenheit der kühnen Forscher. V. 2, Brandenburg-Preußen auf der Westküste von Afrika, weckt schmerzliches Bedauern, daß die weitausschauende Kolonialpolitik des Großen Kurfürsten später nicht genügendes Verständnis fand. V. 5, Leutweins von feinem psychologischen Verständnis zeugender Bericht über die Kämpfe mit

Hendrik Witboi 1894 und Witbois Ende, und S. 13, Im Kampfe gegen die Hereros von Hauptmann Bayer, schildern lebendig unter Zuhilfenahme genauer Karten die Durchführung einer bestimmten, engbegrenzten und daher auch vom Schüler übersehbaren militärischen Aktion und zugleich die siegreiche Überwindung der Schwierigkeiten neudeutscher Kolonialpolitik. Von kolonisatorischer Friedensarbeit erzählt in S. 14 Hauptmann a. D. Wettstein, der mit deutschen Jungen den brasilianischen Urwald durchquerte, um einen Verbindungsweg zwischen den dortigen deutschen Siedelungsgebieten zu schaffen. S. 16, Im australischen Busch von Stefan v. Kotze ist eine stellenweise sarkastisch derbe, aber lebensvolle treffliche Einführung in die geographischen und wirtschaftlichen Verhältnisse Australiens. Von früheuropäischer Kolonisation handelt S. 4, Auf dem alten Seewege nach Indien, und S. 10, 11, 12, Cortez' drei Berichte über die Eroberung von Mexiko, die sich leider im wesentlichen auf die militärischen Unternehmungen beschränken. — Eignen sich alle diese Bändchen schon für die Mittelstufe, so wird zu Pomponius Melas Geographie des Erdkreises, Mittelmeerländer (V. 11), wohl nur ein geographisch durchgebildeter Deutschlehrer in der Oberstufe des Gymnasiums greifen. V. 13, Vulkanausbrüche in alter und neuer Zeit, setzt zwar keine Fachkenntnisse voraus, empfiehlt sich aber wegen der durch den Stoff bedingten gewissen Gleichförmigkeit auch mehr für Fachlehrer, die das Unterscheidende herauszugreifen wissen.

Die naturwissenschaftlichen Quellenschriften dürften durchweg der Besprechung im Fachunterricht vorbehalten bleiben: V. 12, Robert Mayer über die Erhaltung der Kraft; V. 14, Friedrich Hoffmann über das Kohlenoxydgas und Erdmanns Gegenschrift: 'Wie nicht Kohlenoxydgas, sondern der Teufel den Tod etlicher Menschen herbeigeführt'; V. 20, Otto von Guericke über die Luftpumpe und den Luftdruck.

Beide äußerst verdienstvolle Sammlungen, über die ausführliche Prospekte vorliegen, werden in rascher Folge fortgesetzt; da sie es ermöglichen, die vielfachen Reformbestrebungen auf dem Gebiet des höheren Schulwesens in die Tat umzusetzen, so dürften sie bald überall Eingang finden. Wenn wir den Verlegern je einen Rat erteilen dürfen, so ist es der, daß Schaffstein bei der Auswahl der Büchlein und Bilder nur wirklich Wertvolles berücksichtigen möge, und daß Voigtländer zum Verständnis notwendige Karten, z. B. bei der Belagerung Magdeburgs, reichlicher beilege; durchweg sollten diese Karten am Ende der Bücher derart eingeklebt werden, daß man sie herausklappen kann.

MASSREGELN UND MENSCHEN

Gedanken über den preußischen Extemporaleerlaß und seine amtliche Verteidigung

Von Paul Cauer

Ὁ Περικλῆς αὐτὸν ὑπεμίμνησκεν, ἀναλαμβάνων τὴν χλαμύδα· Πρόσεχε, Περίκλεις, ἐλευθέρων ἄρχεις, Ἑλλήνων ἄρχεις, πολιτῶν Ἀθηναίων.'

Plutarch. *Πολιτικὰ παραγγέλματα* 17.

Der preußische Ministerialerlaß vom 21. Oktober 1911 hat den Erfolg gehabt, daß ein lebhafter Gedankenaustausch über schultechnische Fragen auch in solchen Kreisen hervorgerufen wurde, die davon nicht unmittelbar berührt werden. Gar zu gern hätte man auch gewußt, wer denn eigentlich der Urheber sei, entweder um ihm zu danken oder um auf ihn zu schelten. Dabei gab es gelegentlich einen Streit zwischen Oberlehrern und Juristen: die einen meinten den weltfremden Verwaltungsbeamten, die andern den unpraktischen Philologen aus den neuen Vorschriften sprechen zu hören. Im ganzen überwog das ungünstige Urteil. Aber auch, wo dieses mit Erfolg bestritten wurde, blieb der peinliche Eindruck, daß die höchste amtliche Autorität in Bewegung gesetzt worden sei, um eine Materie zu regeln, die nicht spruchreif war, und die in einer so sehr alle Einzelheiten vorausbestimmenden Weise wohl überhaupt nicht von staatswegen geregelt werden kann.

Die Erörterungen sind dadurch in eine neue Bahn gelenkt worden, daß im Oktober 1912 Karl Reinhardt, Geheimer Oberregierungsrat und Vortragender Rat im Kultusministerium, eine Broschüre veröffentlichte, um die Bestimmungen des Erlasses zu erklären und zu rechtfertigen.[1] Indem er ritterlich für seinen Chef eintrat und der Kritik gegenüber die Verantwortung für das Geschehene übernahm, hat er dieser die erhöhte Pflicht auferlegt, ihrerseits nicht minder loyal zu verfahren und den Ursprung des Erlasses nicht weiter zum Gegenstand neugieriger Fragen oder Folgerungen zu machen. 'Für die einzelnen Ausführungen [der vorliegenden Schrift] 'trägt der Verfasser allein die Verantwortung; doch 'darf er aussprechen, daß er sich eins weiß mit den Grundanschauungen, die in 'der Unterrichtsverwaltung maßgebend sind': so schreibt Reinhardt im kurzen Vorwort. Daran wollen wir uns halten, und wollen dankbar anerkennen, daß schon durch die Form dieser Kundgebung die Extemporalefrage aus amtlicher Gebundenheit wieder gelöst und aufs neue der sachlichen Diskussion unter

[1] Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1912. 109 S.

Fachmännern anheimgegeben ist.[1]) Immerhin bleibt der Erlaß als solcher bestehen. So wird es sich, wenn wir uns mit Reinhardts methodischen Ansichten auseinandersetzen wollen, nicht vermeiden lassen, des öfteren auf den Text, zu dessen Erläuterung er sie vorträgt, Bezug zu nehmen. Auch was der Herr Minister selbst bereits im Landtage darüber gesagt hat, darf um so weniger unbeachtet bleiben, als Reinhardt in seinen Anmerkungen sich mehrfach, unter wörtlicher Anführung, darauf beruft.

Das erste Kapitel handelt über 'die Entstehung des sogenannten Extemporales'. Die hier gegebenen Nachweisungen sind inzwischen ergänzt und damit berichtigt worden durch einen Aufsatz von Heinrich Schnell im Dezemberheft dieser Jahrbücher (1912 XXX 534 ff.), der gezeigt hat, daß die Einrichtung des Extemporaleschreibens doch viel älter ist als man annahm. Das Wesentliche liegt jedoch nicht in der Zeit, sondern in der Art des Betriebes; und diese hat Gesner, den Reinhardt für den Erfinder hielt, anschaulich beschrieben (1737). 'Man lässet im Anfang etliche Knaben zugleich um den Tisch, an welchem 'corrigiret wird, herumstehen, die ihre Schrift vor sich haben; und wann etwas 'zu erinnern vorkommt, fragt man sie um ihre Meinung, ob dieses oder jenes 'recht geschrieben? — — — Wenn drey oder vier Schriften also durchge-'gangen und laut gebessert worden, siehet der Lehrer einige andre nur über-'haupt an, um wahrzunehmen, wie seiner Erinnerung gefolget worden: da sichs 'dann zeigen wird, daß in einer Stunde ziemlich vieles ausgerichtet werden 'kann, und daß eine so angewendete Stunde den Kindern mehr Nutzen bringt, 'als wenn der Lehrer halbe Nächte über den mit nach Hause genommenen 'Büchern sich martert, welche doch wohl hernach von den Kindern nicht wieder 'angesehen werden. — — — Dieses ist noch zu gedenken, daß die Correctur 'des Lehrers nur mit Bleystifte zu geschehen, und dem Schüler aufgegeben 'werden muß, solche mit der Feder nachzuschreiben, damit man versichert werde, 'daß er es nicht bey des Lehrers Bemühung bewenden lasse, sondern selbst mit 'Hand anlege.' — Ein behagliches Bild; wie harmlos wurde damals diese Sache behandelt! Könnten wir doch zu solchem Stande der Unschuld zurückkehren! Oder ist irgend etwas dazwischengekommen, was uns den Weg abschneidet? Wie hat sich überhaupt in wenigen Generationen — denn jenes läßlichere Verfahren hat hier und da noch bis ins XIX. Jahrh. hinein gedauert — ein so völliger Umschwung vollziehen können? Was Reinhardt als Grund angibt (S. 9) — 'die Verhandlungen der Direktorenversammlungen, auch manche Anordnungen der Behörden' —, reicht zur Befriedigung des historischen Interesses nicht aus. Anordnungen der Behörden hatten doch, früher wie heute, immer einen allgemeineren Hintergrund in dem wirtschaftlichen und geistigen Leben der Nation, aus dem sie politisch und psychologisch zu verstehen sind.

Zu Gesners Zeiten gab es keine Reifeprüfung, kein Einjährigenzeugnis, keine sonstigen an die Erreichung einer bestimmten Klassenstufe geknüpften

[1]) Auch den Neuen Jahrbüchern ist ein Rezensionsexemplar zugegangen.

Berechtigungen. *Mollia securae peragebant otia gentes*: ganz so war es auch damals nicht; aber mehr Zeit hatten die Menschen. Längeres Verweilen eines Schülers in einer Klasse wurde nicht wie ein Schicksal empfunden; war es doch noch ein Menschenalter nach der ersten Einführung des Abiturientenexamens gar nichts Unerhörtes, daß tüchtige Primaner freiwillig ein Semester oder zwei zulegten, um desto reifer und gerüsteter die Universität zu beziehen.[1]) Das Opfer eines Jahres an dieser Stelle konnte durch bessere Erfolge in der späteren Laufbahn auch materiell sich lohnen; es bedeutete noch nicht, wie heute fast immer, fürs ganze Leben den Verlust eines Jahres in einer nach festen Terminen aufgebauten amtlichen 'Laufbahn'. Allmählich hat sich mit innerer Folgerichtigkeit, nachdem einmal der Anfang gemacht war, das starre System befestigt, in dem wir heute befangen sind. Ludwig Wiese, der 23 Jahre lang an der Spitze dieser Verwaltung gestanden und namentlich die Einfügung der 1866 neu erworbenen Gebiete in den preußischen Rahmen geleitet hat, faßte später eine rückblickende Betrachtung dahin zusammen, daß das Schulwesen in Preußen zwar der aufmerksamen und tätigen Fürsorge des Staates vielseitige äußerliche und innerliche Förderung verdankt, daß es sich aber 'durch Verflechtung mit besonderen Staatsinteressen, namentlich infolge des Berechtigungswesens, sowie durch die strenge gleichmäßige Gesetzlichkeit seiner Ordnungen, in einem Zustand von Gebundenheit befinde, der die Schulen teils hindert, teils ihnen erschwert, ihre wahren Ziele bei der Jugend zu erreichen.' So schrieb[2]) in der Muße des Alters und des Ruhestandes ein Mann, der selber nicht ganz wenig dazu beigetragen hatte, den unerwünschten Zustand, den er hier schildert, herbeizuführen — bei rechtschaffenstem Bemühen, das Gute, wie sein Auge es sah, zu gestalten. Es ist heute beinahe Mode geworden, über diesen letzten der großen Schulpolitiker, die wir in Preußen gehabt haben, im Tone bitteren Tadels zu sprechen; und in seiner und seines Vorgängers, Johannes Schulze, Wirksamkeit den verhängnisvollen Zug scharf zu erkennen ist in der Tat eine Bedingung, die erfüllt sein muß, wenn es für die Zukunft gelingen soll, die schlimmen Wirkungen, die sich daraus ergeben haben, zu verhüten. Eins aber darf den beiden auch der Gegner nachrühmen: es waren ganze Männer, von klarer Konsequenz des Denkens und Handelns. Was ihnen vor der Seele stand, war: peinliches Pflichtgefühl — bei Wiese auch eine sehr hohe Einschätzung der Pflichten gegen die Kirche —, strenge Erfüllung gleichmäßiger Forderungen, möglichst hoch gesteigerte Leistungen; und zur Verwirklichung ihres Ideals wählten sie ein durchaus adäquates Mittel: Organisation von oben her, straffe Zentralisierung mit Hilfe von generellen Verfügungen und Revisionen. Die heutige preußische Unterrichtsverwaltung rühmt man wegen des freien, großzügigen, unpedantischen Sinnes, der in ihr herrsche.[3]) Angenommen, dies treffe vollkommen zu —

[1]) Vgl. z. B. Schrader, Erfahrungen und Bekenntnisse. S. 21.

[2]) Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste. Ein Votum. 1884. S. 103.

[3]) Daß ich diesen Geist verkenne, wird mir vorgehalten von Wolf Wagner im Säemann (November 1912): 'Das preußische Kultusministerium auf der Anklagebank.' Darüber läßt sich nicht wohl streiten. In einem Punkte (dem die 75 % betreffenden) hat Wagner meine

kein schlimmerer Fehler könnte begangen werden, als wenn man sich zur Verbreitung und Durchführung nunmehr freierer Anschauungen doch wieder jener Mittel einer selbstgewissen Staatskunst bedienen wollte: Organisation von oben her, straffe Zentralisierung, Rundverfügungen und Revisionen. Und eben dieser Irrtum, dieser innere Widerspruch ist es, dem zu verfallen unsere Unterrichtsverwaltung nicht mehr bloß im Begriffe steht.

Kehren wir zum Extemporale zurück, von dem wir uns nur scheinbar entfernt haben. Ein wesentliches Moment in der streng gleichmäßigen Gesetzlichkeit der Ordnungen, von der Wiese sprach, war der Begriff der 'Zielleistung'. Um diese durchzusetzen, sollten die schriftlichen Klassenarbeiten mit sachlich strenger Zensierung als Mittel dienen. Daraus hat sich ein Zustand entwickelt, der vielfach als Druck empfunden wird: über diese Tatsache gibt es keinen Streit. 'Sieht man ein Übel, so wirkt man unmittelbar drauf, d. h. man kuriert unmittelbar aufs Symptom los': so sagt Goethe (Sprüche 939), und so ist wieder einmal verfahren worden. Daß die Ursache des Übels ganz wo anders liegt, daß an dem Drucke, der empfunden wird, zum großen und zum überwiegenden Teile nicht die gestellten Anforderungen schuld sind, sondern die Beschaffenheit derer, an die sie gestellt werden, daß durch den ungebändigten Zudrang immer dichterer Scharen unsere höheren Schulen zu einer Scheinblüte getrieben werden, deren innere Kraftlosigkeit für das wirtschaftliche und sittliche Gedeihen der Nation noch viel mehr eine Gefahr bedeutet als für die Schulen selber: an das alles ist in diesen Jahrbüchern wiederholt erinnert worden, zuletzt sehr nachdrücklich im Januar d. J. in dem Aufsatze von Emil Schwarz (in Mainz): 'Gehen die Leistungen der höheren Schulen zurück?' Es könnte sein, daß bei rücksichtsloser Prüfung der Tatsachen und der inneren Zusammenhänge sich die staatsmännische Pflicht ergäbe, die Forderungen nicht zu mildern, sondern schärfer anzuspannen.[1])

Worte ('Versetzungsbestimmungen', in diesen Jahrbüchern, August 1912, S. 365 ff.) einfach mißverstanden, und hat das inzwischen vielleicht selber bemerkt. Im übrigen kann ich mich der sympathischen Art, wie der Streit hier geführt wird, nur freuen. Eine Vermutung darf ich aussprechen: wenn der jugendliche Verfasser die Erfahrungen selber gemacht hätte, aus denen sich mein Urteil in langer und mannigfaltiger amtlicher Tätigkeit gebildet hat, so würde er mir vielleicht in weiterem Umfange noch zustimmen, als er in seinem Schlußwort ohnehin tut.

[1]) Neuerdings ist an bemerkenswerter Stelle die Ansicht vertreten worden, die Klage über ein Nachlassen in den an die Schüler gestellten Anforderungen richte sich in erster Linie gegen die Oberlehrer selbst (vgl. Deutsches Philologenblatt 1913 Nr. 3, S. 34). Nun, was im einzelnen verschuldet wird, müßte im einzelnen geprüft werden; im ganzen aber trifft solche Deutung nicht zu. Dafür genügt es das zu wiederholen, was ich in einem Vortrage ausgeführt habe, der auf einer Versammlung des westfälischen Philologenvereins in Minden im Juli 1909 über das Thema 'Schule und Leben' gehalten wurde und im Pädagogischen Archiv, dann auch als Broschüre (bei Quelle & Meyer in Leipzig) erschienen ist. Der Vortrag suchte einige der Aufgaben zu würdigen, die gerade in unsrer Zeit dem Erziehungswesen neu erwachsen sind, kam dabei auch auf den Vorwurf zu sprechen, die Schule nehme es mit ihrer Aufgabe, die Untüchtigen von der Universität zurückzuhalten, nicht ernst genug, und erwiderte (S. 14): 'Die Lehrer sind es wahrlich nicht, die den Stand

Nach meiner Ansicht ist es wirklich so. Aber davon soll jetzt nicht aufs neue die Rede sein. Auch wenn wir recht haben, bleibt doch die Möglichkeit, ja die Wahrscheinlichkeit bestehen, daß einen Anteil an der verbreiteten Unzufriedenheit auch die Art hat, wie gearbeitet wird, wie die an sich berechtigten Forderungen eingetrieben werden. Das überkommene Verfahren ist ein mit innerer Notwendigkeit entstandenes Glied in dem System unseres staatlichen Bildungswesens mit seinen stufenweise angeordneten Berechtigungen, seiner in wie außer der Schule streng geregelten Zeitfolge des Aufrückens. Undenkbar, daß es gelingen könnte die Wirkung des Gesamtmechanismus an einer einzelnen Stelle im Inneren auszuschalten; wird dies doch versucht, so kann nur schlimmste Verwirrung eintreten. Will man helfen, so gibt es zwei Wege. Entweder: Aufhebung des Gesamtmechanismus, d. h. Abschaffung der Reifeprüfung[1]), Fortfall aller 'Berechtigungen', aller eine Berechtigung aussprechenden Zeugnisse! — dafür die Stimme zu erheben dürfen wir wohl den radikalen Reformern überlassen, an denen ja kein Mangel ist. Oder: im Rahmen des Bestehenden möglichste Befreiung von starren Formen, die den Kraftbegabten einschnüren während sie den Schwachen stützen, vertieftes Verständnis für das Wesentliche der Erziehungsaufgaben, wodurch ein scheinbar Widersprechendes geleistet werden müßte, in der Schule das Talent zu fördern und die Unbegabtheit zum Entschluß des Verzichtes zu bringen. Solchem Ziele durch eine Rundverfügung nahezukommen, und wenn ein Engel vom Himmel herabstiege sie zu schreiben, wird nimmermehr gelingen. Es ist nur möglich durch stetige Selbsterziehung des Lehrers; und zu dieser allerdings kann verständiger Zuspruch eines erfahrenen Schulmannes, der zu ernster Besinnung auffordert und anleitet, den wirksamsten Anstoß geben. Ein solcher Mann hat in Reinhardts Broschüre nachträglich das Wort genommen.

Die meisten sachlichen Ausführungen darin liest man mit Vergnügen. Nichts

---

'der Leistungen herabzudrücken, die mühevolle Veranstaltung des Examens unwirksam zu 'machen wünschen. Aber der Eindruck dessen, was ringsum von der öffentlichen Meinung, 'nicht bloß in untergeordneten Kreisen, laut und dringend verkündigt wird, legt sich wie 'ein Alb auf die Tatkraft der einzelnen wie der Kollegien und hemmt der Strenge ziel-'bewußtes Walten.' — Die öffentliche Stimmung wirkt auf die Lehrer nicht nur unmittelbar, sondern ebenso sehr und noch mehr durch das Medium der unter ihrem Druck entstandenen ministeriellen Verfügungen. Um das zu verstehen, braucht man nur die seit dem Jahre 1907 veröffentlichten, die sich auf Prüfung und Versetzung beziehen, zu vergleichen, wie ich sie in dem schon (in voriger Anmerkung) erwähnten Aufsatze dieser Jahrbücher zusammengestellt habe.

[1]) Diese Möglichkeit habe ich schon früher erwogen, freilich auch damals ablehnen müssen, in einem Beitrag zu dem Seiner Majestät dem Kaiser und König gewidmeten, von Lexis herausgegebenen Werke 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen' (1902), für das ich im Auftrage des Ministers v. Studt einen Aufsatz über 'Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritte zur Universität' zu schreiben hatte; dort S. 59. Dieselbe Erwägung wurde noch einmal angestellt in einer Auseinandersetzung mit Paulsen, der den Gedanken einer Abschaffung des Abiturientenexamens entschiedener a limine abgewiesen hatte, als mir selbst möglich war: 'Zur Reform der Reifeprüfung. Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen in Berlin' (Heidelberg 1908) S. 5—10.

von Trivialität, keine wohlklingenden hohlklingenden Gemeinplätze; überall das wirkliche Leben der Schule und des Unterrichtes. Auch wer den Verfasser nicht kennt, muß den Eindruck gewinnen, daß er seinerzeit ein geschickter Lehrer, ein glücklich wirkender Direktor gewesen ist. Manches auch von dem, was er nun, als einflußreiches Mitglied des Schulregimentes, zu tadeln, zu wünschen, vorzuschlagen hat, leuchtet ohne weiteres ein.

Reinhardt weiß aus eigner Beobachtung und erkennt es an, daß 'in nicht wenigen Gymnasien' die Aufgabe im rechten Geiste aufgefaßt und Erfreuliches geleistet wird (S. 55); er hat aber auch den richtigen Blick dafür, was Gedankenlosigkeit und Schlendrian verderben können. Anschaulich beschreibt er eine Lektürestunde mit Extemporieren und eine Grammatikstunde mit Übersetzen aus dem Übungsbuche (S. 61 f. 91), wie sie nicht sein sollen und leider 'nicht selten' sind ('meist' — das glaube ich doch nicht). Demgegenüber gibt er Ratschläge, wie zu bessern sei (S. 38). Vor allem: nicht zu früh unterbrechen, ausreden lassen! Und weiter: nicht zu viel korrigieren! 'Es kommt nicht so sehr 'darauf an, alle Fehler zu verbessern, als aus einzelnen Fehlern fruchtbare Ge'sichtspunkte zur Förderung der ganzen Klasse zu gewinnen.' Der Gebrauch eines Übungsbuches hätte wohl etwas deutlicher, als (S. 62) geschehen ist, für einen Notbehelf erklärt werden können. Entschiedenen Dank verdient die Wärme, womit überhaupt für den Wert des Übersetzens aus dem Deutschen, wenn es geistvoll statt geistlos geleitet werde, eingetreten (S. 43. 52 f.), daneben aber auch den Übungen im freien, schriftlichen wie mündlichen Gebrauch des Lateinischen das Wort geredet wird (S. 45). Daß ein freier Vortrag in der Muttersprache etwas anderes sein soll als ein auswendig gelernter Aufsatz, ist eine nebenher sich einstellende, gewiß nicht überflüssige Mahnung (S. 39). Zur eigenen Vorbereitung des Lehrers, nicht von Stunde zu Stunde sondern vorher im Hinblick auf die ganze didaktische Aufgabe des Übersetzens in die fremde Sprache, empfiehlt der Verfasser die Übung des zusammenhängenden schriftlichen Retrovertierens[1]); vielleicht nur zufällig hat er nicht ausgesprochen, daß eben dies für gereiftere Schüler ein vortreffliches Mittel ist, sich auf eigene Hand vorwärts zu helfen, weil sie dabei ihre Fehler erkennen und sie verbessern können, ohne den Lehrer zur Seite zu haben.

Im übrigen ist die Verbesserung der Fehler ein Punkt, in welchem Reinhardt mir und hoffentlich manchem anderen zu wenig bietet und zu wenig fordert. Damit wenden wir uns denjenigen Stücken in seiner Auseinandersetzung zu, die sich unmittelbar auf den Extemporalestreit beziehen. Daß die Durch-

[1]) S. 49: 'Man übersetzt einen Text der fremden Sprache ins Deutsche, sogut man es irgend vermag, läßt das Geschriebene einige Tage ruhen und übersetzt diese deutsche Übersetzung zurück in die fremde Sprache, wieder so gut man es irgend vermag, ohne das Buch einzusehen. Dann vergleicht man die Rückübersetzung mit dem Original und verbessert sie genau danach: wenn auch vieles von der ersten Arbeit haften geblieben und richtig getroffen ist, so erstaunt man doch, wie oft man an dem Rechten vorbeigefahren ist, in Wortwahl und Wortstellung, in Satzbau und Rhythmus. Man dringt durch dieses Verfahren recht eigentlich in die Werkstätte des fremden Schriftstellers ein, man sieht ihm seine Kunstgriffe und die Art seines Schaffens ab.'

sicht der zahlreichen Übungsarbeiten keine allzu genaue sein kann, liegt in der Natur der Sache. Der Erlaß schrieb zwar vor: 'Die Schüler sind zur sorgfältigen Verbesserung der Fehler anzuhalten, die Hefte sind regelmäßig nachzusehen.' Inzwischen aber hat man wohl auch an leitender Stelle erkannt, daß dies eine unmögliche Belastung sein würde; so umschreibt Reinhardt jene Vorschrift und mildert sie: 'Der Lehrer nimmt die Hefte von Zeit zu Zeit an sich, um festzustellen, ob die Verbesserungen richtig durchgeführt sind' (S. 78). Was er weiter hinzufügt, um zu zeigen, wie denn dafür gesorgt werden solle, daß die Schüler wirklich ihre Fehler einsehen und 'sorgfältig verbessern', bleibt hinter den Ansprüchen der Wirklichkeit zurück; von diesem Betriebe, seinen Schwierigkeiten und Hilfsmitteln, besitzt der hochgestellte Beamte wohl nicht mehr die volle Anschauung. Auf das Technische will ich nicht näher eingehen, nur Grundsätzliches kurz darlegen.

Die Korrektur einer Schülerarbeit ist etwas wesentlich anderes als die eines Druckbogens; bei diesem kommt es darauf an, daß mit Ausstreichen, Umstellen und Neuschreiben ein Text zustande gebracht wird, an den der Setzer sich nachher halten kann; für den Lernenden ist die Herstellung des Richtigen lange nicht so wichtig wie die geistige Arbeit, die er tun muß um es als richtig zu erkennen. Mit Gesners freundlicher Weise, daß der Schüler das vom Lehrer mit Bleistift Geschriebene mit der Feder und mit Tinte nachzog, um zu zeigen wie er selbst mit Hand anlege, mochte es damals getan sein, wo die Verkehrssprache in der Schule selber die lateinische war, so daß zu der Aufgabe, sie allmählich immer sicherer zu beherrschen, unbewußte Gewöhnung das meiste beitrug. Heute ist der Unterricht notgedrungen ein viel mehr verstandesmäßiger; doch aus der Not hat sich, wie so oft, eine Tugend machen lassen. Die ganze das Denken stählende und schmeidigende Kraft der altsprachlichen Grammatik hat sich von dieser Seite her entwickelt. Nicht mit der Hand die Bleistiftschrift des Lehrers soll der Schüler zu Hause auffrischen, sondern mit seinem Nachdenken den Gedankengang der Berichtigung; derselbe Satz oder Satzteil, den er zuerst falsch gebildet hatte, soll ihm noch einmal durch den Kopf gehen und nun mit klarem Bewußtsein richtig gebildet werden. So angesehen, gewinnt die häusliche Korrektur des Schülers erhöhte Bedeutung. Dazu stimmt es, daß — wohl nicht erst seit dem General-Land-Schul-Reglement Friedrichs des Großen — allenthalben Gebrauch ist, die rechte Seite des Heftes für diesen Zweck frei zu lassen.[1]) Was einer dorthin schreibt, wird ihm selbst um so mehr nützen, je

[1]) Dieses Reglement, dessen Ausarbeitung der König kurz nach dem Hubertusburger Frieden angeordnet, das er dann am 12. August 1763 unterzeichnet hat, galt den Volksschulen. Die nachfolgende Bestimmung bezog sich also nur auf deutsche Arbeiten, hat aber, wie die ganze Verordnung, auch heute noch ein allgemeineres Interesse. — Aus § 19: 'In der dritten Vormittags-Stunde wird geschrieben und buchstabiret, ingleichen werden die Buchstaben gelernet. — Die grösseren Kinder schreiben in der ersten halben Stunde und in der andern halben Stunde wird ihnen ihre Arbeit *corrigiret*. Und damit kein Kind in der *Correctur* übergangen werde, so hält sich der Schulmeister ein Verzeichniß von den Schreibe-Kindern, welche nach der Ordnung ihre Schreib-Bücher aufweisen, und wo er den vorigen Tag aufgehört, da fängt er den folgenden Tag wieder an: damit auf solche Art

mehr er sich zwingen kann, diejenigen Worte auszuwählen oder hervorzuheben, die mit dem Fehler zusammenhingen und von der Berichtigung mit betroffen werden. Das beste wäre, die Gründe ausdrücklich angeben zu lassen. Am Gymnasium in Hamm, wo ich auf Obersekunda und Prima den lateinischen Unterricht von Carl Heraeus genossen habe, war das eingeführt. Nach solchem Vorbild habe ich es später in der eigenen Praxis jahrelang so gehalten; und brauche nicht zu verschweigen, daß die Durchsicht von Verbesserungen dieser Art in der Regel nicht viel weniger, manchmal mehr Zeit kostete als vorher die des Scriptums selber. Es galt immer wieder, und mit Zähigkeit, den doppelten Mißgriff zu bekämpfen, daß entweder nur von dem speziellen Beispiel gesprochen oder nur die grammatische Regel angeführt wurde, während es doch darauf ankam, beide zueinander in Beziehung zu setzen.

Also, bitte! Einen Runderlaß, durch den die 'Fehlerverbesserung mit Gründen' für alle höheren Schulen der preußischen Monarchie angeordnet wird? — Ach nein! Das wäre das sicherste Mittel, die Sache tot zu machen. In der Industrie mag man ein erprobtes Verfahren patentieren lassen und dann seine möglichste Verbreitung betreiben. Im Bereiche geistigen Lebens sollte jeder, je näher ihm ein Gedanke am Herzen liegt, um so zurückhaltender sein, dessen amtliche Approbation und allgemeine Durchführung zu wünschen. Wie nahe gerade in unserem Falle die Gefahr der Mechanisierung liegt, haben meine braven Schüler ihrer Zeit mich gelehrt. Aber dafür würde ich allerdings, wenn ich wieder Lehrer wäre, nach wie vor die Kraft des Widerstandes einsetzen, daß mir eine pädagogische Maxime nicht deshalb verboten werden dürfe, weil sie nicht geeignet wäre, zu einem für alle geltenden Gesetz erhoben zu werden.

'Der Termin für die schriftlichen Arbeiten darf nicht vorher angekündigt 'werden, damit eine besondere Vorbereitung dafür möglichst verhindert wird': so heißt es im Erlaß vom 21. Oktober 1911. Und Reinhardt teilt die Erwägungen mit, die zu diesem Verbote geführt haben, erinnert an die Mißstände, die sich aus übertriebener oder verkehrter Befolgung der von den Lehrern erteilten Anweisungen ergeben hätten, 'wie die Schüler vor einem 'Extemporaletag bis in die Nacht hinein unter dem Zwang besorgter und ehr-'geiziger Eltern haben arbeiten müssen' (S. 34). — Daß aus Elternkreisen 'bewegliche Schilderungen' dieser Art öfter vernommen werden, wissen wir ja. Der Einfachheit wegen will ich wieder annehmen, daß alles vollkommen zutreffe, daß Mißbräuche, wo darüber geklagt worden ist, jedesmal wirklich stattgefunden haben —: einer Wendung zum Schlimmen ist jedes Ding fähig, das zum Guten zu wirken imstande ist. Gemißbraucht werden können auch Wein, Weib, Gesang; und wer möchte sie deshalb aus der Welt wegwünschen? Dies

---

ein jedes Kind wöchentlich etliche mal zur *Correctur* komme. Wobey noch dieses besonders zu bemerken, daß jederzeit die linke Seite des Papiers im Schreibe-Buch *corrigiret* werden muß: Hirgegen muß der Schüler auf der rechten Seite des Schreibe-Buches eben das *Pensum*, so zur Linken hingeschrieben war, wieder schreiben, dergestalt, daß er dasjenige, was der Schulmeister zur Linken *corrigiret* hatte, nunmehro, da er dasselbe abermal schreibet, auch nach der geschehenen *Correctur* verbessere.'

ist in Reinhardts methodischen Ausführungen der anfechtbarste Punkt. Ich komme über die Empfindung nicht weg, daß unter dem äußeren Druck vereinzelter, vielleicht auch gehäufter Beschwerden, die aus nervösen großstädtischen Familien herrührten, ein Entschluß gefaßt worden ist, durch den mit einem Schlage allen Schulen im Lande ein wertvolles Stück ihrer Arbeitsmöglichkeit abgeschnitten wird. Einen gedeihlichen Betrieb der in der Klasse geschriebenen Übungs- und Prüfungsarbeiten ohne regelmäßige, nach den Angaben des Lehrers eingerichtete und doch selbständige Vorbereitung kann ich mir überhaupt kaum vorstellen; und was soll man solchen Schülern antworten, die schwach sind und den ehrlichen Wunsch haben, ihr Können zu heben? Diese eigene Anschauung von den Dingen sollte mich nicht hindern, als Direktor einem Lehrer, der ohne die vorbereitende Mitarbeit der Schüler auszukommen glaubte, dies so lange zu gestatten, als dabei seine Klasse dasselbe leistet wie die anders geleiteten seiner Kollegen. Nur würde mir dabei seine Versicherung, daß 'keine Herabsetzung der Anforderungen beabsichtigt' sei, nicht genügen.[1])

Diesen Ausdruck gebraucht in seinem Schlußsatze der Ministerialerlaß, und läßt damit die wichtige Frage offen, was denn geschehen werde, wenn sich bei dem geänderten Verfahren tatsächlich herausstellen sollte, daß die bisherigen Anforderungen nicht mehr erfüllt werden können. Soll dann die Änderung rückgängig gemacht oder das Maß der Anforderungen hinterher doch noch vermindert werden? Aus dieser Ungewißheit erklärt sich zum guten Teile die Beunruhigung, die der Erlaß hervorgerufen hat, — während er doch dazu bestimmt war, der Tätigkeit in einem weit ausgedehnten Gebiete hinfort als einheitliche, sichere Grundlage zu dienen.

Oder liegt es an uns, daß wir ihn nicht verstanden haben? Sind wir mit Voraussetzungen herangetreten, die ihm nicht entsprachen? Meint er im Grunde immer noch etwas anderes, als wir auch jetzt, nach allen inzwischen gegebenen Erläuterungen, aus ihm zu vernehmen glauben?

Das ist das Schicksal des geschriebenen Wortes: *ὅταν ἅπαξ γραφῇ, κυλινδεῖται μὲν πανταχοῦ πᾶς λόγος ὁμοίως παρὰ τοῖς ἐπαΐουσιν, ὡς δ' αὕτως παρ' οἷς οὐδὲν προσήκει, καὶ οὐκ ἐπίσταται λέγειν οἷς δεῖ γε καὶ μή. πλημμελούμενος δὲ καὶ οὐκ ἐν δίκῃ λοιδορηθεὶς τοῦ πατρὸς ἀεὶ δεῖται βοηθοῦ· αὐτὸς γὰρ οὔτε*

[1]) Ein Berliner Schulmann, der vor kurzem in den 'Grenzboten' zu dieser Frage das Wort genommen hat, glaubt bereits konstatieren zu können, 'daß, seitdem die vorbereitende Konzentration wegfällt, die Arbeiten weit unüberlegter geraten'. Der inhaltreiche kleine Artikel, 'Ein Nachwort zum Extemporaleerlaß' (Grenzb. 6. November 1912), ist veranlaßt durch eine ebendort erschienene Verteidigung des entgegengesetzten Standpunktes. Zusammengenommen geben beide Äußerungen ein Bild davon, wie lebhaft unsre Zeit von pädagogischen Fragen bewegt wird, wenn doch eine angesehene Wochenschrift, die daran arbeitet, den weiten Kreisen der Nichtpolitiker die großen Zusammenhänge der wirtschaftlichen und politischen Probleme vor Augen zu führen, es für angezeigt hält, einen Streitpunkt, der dem Oberlehrerstande so viel zu schaffen macht, von verschiedenen Seiten beleuchten zu lassen. Die Schule kann sich solches verständnisvollen Interesses nur freuen.

ἀμύνασθαι οὔτε βοηθῆσαι δυνατὸς αὑτῷ. Sokrates im Phädros[1]) meint dies von Büchern, denen er so unfreund war, und vom Unterricht; es paßt aber nicht minder auf das Schreiben im amtlichen Verkehr. Auch da ist die Wirkung von Mensch zu Mensch eine tiefere und reinere als die, welche durch das Papier umhergetragen wird. So dürfen wir auch das hierher beziehen, was der Meister weiter über den lebendigen Gebrauch des Wortes sagt, über den *λόγος γνήσιος, ὃς μετ' ἐπιστήμης γράφεται ἐν τῇ τοῦ μανθάνοντος ψυχῇ, δυνατὸς μὲν ἀμῦναι ἑαυτῷ, ἐπιστήμων δὲ λέγειν τε καὶ σιγᾶν πρὸς οὓς δεῖ.*

Der Extemporaleerlaß denkt weder an das Naturell der Schüler, das in Husum ein anderes ist als in Berlin, in Köln als in Memel, noch an die Persönlichkeit der Lehrer, von denen vielleicht der eine durch dieselbe Vorschrift sich aufs peinlichste beengt fühlt, die der andere als willkommenen Anhalt empfindet. Auch auf den Altersunterschied und die verschiedene geistige Reife der Lernenden ist nirgends Rücksicht genommen. Ja, was der Herr Minister später zur Erläuterung und Rechtfertigung seiner Maßnahmen sagte, muß man dahin verstehen, daß geradezu die Absicht gewesen ist, das didaktische Verfahren zwischen oberen und unteren Klassen mehr als bisher auszugleichen.[2]) Auch Reinhardt läßt einen Einfluß der Altersstufen nur mit Bezug auf den Inhalt der Übungen gelten (S. 59), wo er sich allerdings unwiderstehlich aufdrängt, nicht für die äußere Veranstaltung, die Zahl der Arbeiten, den Wechsel zwischen häuslichen und Klassenarbeiten, die Art des Diktierens, nicht — darauf muß ich noch einmal zurückkommen — für die Frage der Vorbereitung, der Befestigung des Wissens und Könnens, das in einer Prüfungsarbeit dargetan werden soll. 'Diese wichtigen Übungen, die besonders der erfahrenen Leitung bedürfen, von der Schule in das Haus zu verlegen, war grundverkehrt': so wird uns bedeutet (S. 34). Wirklich? und in Sekunda ebenso verkehrt wie in Quinta? Etwas Gelerntes mit der Klasse mündlich so einzuüben, daß es geläufig gekonnt wird, ist bei den Kleineren eine natürliche Aufgabe und ein Vergnügen; auf der Stufe der Erwachsenen wird es zur Abrichtung. Wir wollen doch zu selbständiger Arbeit erziehen. Je besser ein Lehrer es versteht, seine Schüler dahin

---

[1]) Platon Phädros Kap. 60 (S. 275 E): 'Wenn es einmal aufgeschrieben ist, rollt das Wort weiter, ebenso zu denen die es verstehen, wie zu denen die es nichts angeht, und weiß nicht, zu wem es reden soll und zu wem nicht. Gegen ungereimte Vorwürfe aber und ungerechte Schmähung bedarf es des Vaters immer, der ihm helfe; denn selber sich zu wehren und sich zu helfen hat es keine Kraft.' — Ebenda, wenige Zeilen weiter: 'Wollen wir ein anderes Wort betrachten, von jenem (unechten) den echten Bruder, wie es zustande kommt und wie viel besser und kraftvoller es beschaffen ist? — Welches meinst du, und wie soll es zustande kommen? — Das mit Verständnis in die Seele des Lernenden geschrieben wird, das die Kraft hat, sich selber zu helfen, das weiß, zu wem es reden, gegen wen es schweigen soll.'

[2]) Verhandlungen des Herrenhauses, 21. Mai 1912 (S. 513): 'In den höheren Klassen ist überhaupt nichts Wesentliches geändert worden, dort ist eine Vermehrung oder Verminderung der Extemporalien durch diesen Erlaß nicht herbeigeführt worden. Anders liegt es allerdings in den unteren Klassen. Dort waren bisher vielfach die Extemporalien in einer Weise gehäuft, die sich in der Tat nicht rechtfertigen ließ.'

zu bringen, in je früherem Alter er diesen Trieb und diese Fähigkeit in ihnen auszubilden vermag, desto wärmere Anerkennung verdient er: — es wird ihm verboten.

Beim Extemporaleschreiben 'muß eine strenge Aufsicht geführt werden, 'damit keine Täuschung unterläuft. Aus diesem Grunde und auch um Zeit zu 'sparen, ist es am besten, die Übersetzungstexte den Schülern hektographiert 'in die Hand zu geben; sonst sind sie zu diktieren': so Reinhardt (S. 79). Auch der Erlaß bestimmt ausdrücklich, daß die Schüler, während sie schreiben, den zusammenhängenden Text, entweder diktiert oder hektographiert, in der Hand haben sollen. Hier wird, umgekehrt wie vorher, das den oberen Klassen Gemäße den unteren aufgedrängt. Bei syntaktischen Übungen kann ja der Sinn des einzelnen Satzes oft nur aus dem Zusammenhang verstanden werden; die kleinen Sätzchen, mit denen man auf der Unterstufe anfängt, bedürfen der rückblickenden und vorausblickenden Beziehung nicht. Ja, es kann kommen, daß der Anblick des ganzen Textes Verwirrung bringt statt Hilfe, daß er einen langsamen Arbeiter verführt, allzusehr zu zögern, während der Lehrer, der mit klarer Stimme, ruhig und sicher, Satz für Satz ausspräche, auch die Bedächtigen und Schwankenden mit vorwärts ziehen würde. Die Gefahr unerlaubter Verständigung unter den Schülern ist bei keiner von beiden Arten ausgeschlossen: sind in derselben Sekunde die Gedanken aller mit derselben Schwierigkeit beschäftigt, so braucht, wer Hilfe sucht, nicht erst zu fragen, unter Umständen genügt ein halber Blick, sei es aufs Heft oder ins Auge des Nachbarn, um die Entscheidung zu erhaschen; dagegen läßt sich auf der Tischplatte um so leichter etwas hin- und herschieben, je mehr Schriftstücke schon von rechtswegen darauf liegen. Hier muß ein jeder Lehrer nach Bedarf wechseln können, um etwaigen Regungen jugendlicher Kriegslist so oder so beizeiten zu begegnen. — In Zukunft soll er das nicht dürfen.

Und dieselbe Verfügung, die ihn auf der einen Seite unter so enge Vormundschaft stellt, gibt auf der anderen seiner Entscheidung einen sorglos erweiterten Spielraum. Durch die Beschränkung der schriftlichen Arbeiten wächst für die Zensur das Gewicht der mündlichen Leistungen; und das war auch beabsichtigt.[1]) Den Gedanken, der in der Presse mehrfach hervorgehoben war, daß auf diese Weise 'der objektive Maßstab für die Beurteilung der Leistungen 'verschwunden und der Schüler nunmehr der subjektiven Willkür des Lehrers 'preisgegeben sei', weist Reinhardt mit begreiflichem Unwillen zurück. Die Lehrer, die doch unter ihrem Amtseid handeln, 'haben die Pflicht, den ganzen 'Menschen zu beurteilen und in gemeinsamer ernster Beratung sein Schicksal 'festzustellen' (S. 19. 20). Ganz richtig. Aber, ob mancher Lehrer nicht selber wünschen wird die Erinnerungen des Jahres mit Hilfe bestimmter Daten aufzufrischen, den Gesamteindruck, der ihm geblieben ist, an der Hand eigener

[1]) 'Das Urteil der Lehrer geht in der Regel dahin, daß die mündlichen Leistungen der Schüler unverhältnismäßig besser seien als ihre schriftlichen Klassenarbeiten. Hierin zeigt sich klar, daß ein solcher Betrieb dieser Arbeiten an einem inneren Fehler leidet und grundsätzlich geändert werden muß.' So schließt der erste Absatz des Erlasses.

Aufzeichnungen zu prüfen? Bei 40, bei 50 Schülern kann sich nicht alles, was der einzelne gekonnt, wie er sichtbar teilgenommen hat, dem Gedächtnis einprägen. Nur bei größeren, zusammenhängenden Leistungen des mündlichen Unterrichts pflegt man sich etwas zu notieren; und es gehört heute fast zum guten Tone, den Gebrauch des Notizbuches überhaupt zu belächeln. Auch Reinhardt scheint geneigt, mit einzustimmen (S. 27). Beweglichkeit des Beobachtens, Treue des Festhaltens, Kraft des Zusammenfassens sind aber nicht bei allen Menschen gleich groß. So kann gerade ein gewissenhafter Lehrer in arge Bedrängnis kommen, wenn man ihm erschwert, das Material zu seiner Selbstkontrolle zu sammeln; dabei bringt es ihm nur schwachen Trost, wenn er aufgefordert wird sich geehrt zu fühlen, daß er vor eine 'größere und verantwortlichere Aufgabe' gestellt sei. Und wenn das wirklich die Absicht war, wozu dann jene peinlich ins einzelne gehenden Vorschriften für den Unterricht selber? Das ist eine Frage, die Reinhardt gar nicht berührt, also wohl nicht empfunden hat. Deshalb dürfen wir vermuten, daß auch der Ursprung des zutage getretenen Widerspruches im Unbewußten liegt, daß im Grunde weder gemeint war, die Lehrer zu heben, noch sie herabzusetzen, sondern daß beides nur daher so gekommen ist, weil man im Ministerium die Konsequenzen der geplanten und formulierten Maßregeln nicht bis zu Ende gedacht hatte. Matthäus 6, 3 ist ein schöner Spruch, und fürs Almosengeben eine goldene Regel; als Grundsatz der Verwaltung müßte er ebenso tödlich wirken wie beim Klavierspiel.

Jedenfalls als ein Zeugnis des Vertrauens zur Lehrerschaft darf der Extemporaleerlaß nicht angesprochen werden. Das konnte er von Anfang an nicht, und kann es erst recht nicht nach der offiziellen Erklärung, die ihm zuteil geworden ist. Reinhardt zitiert (S. 101), was Exzellenz D. v. Trott zu Solz am 22. April 1912 im Abgeordnetenhause gesagt hat: 'Ich gebe zu, daß keines'wegs überall Mißstände vorhanden waren, eine große Reihe von Schulen hat 'auch bisher das Extemporalewesen in verständiger Weise geübt; aber in weiten 'Kreisen waren Mißstände vorhanden, und da hat eben die Unterrichtsverwaltung 'eine weitergehende Erfahrung, als sie der einzelne haben kann, der aus der 'Kenntnis der einzelnen Schule, eines engeren Umkreises spricht, während die 'Unterrichtsverwaltung in der Lage ist, ihre Erfahrungen auf die ganze Monarchie 'zu stützen.' — Eine schmerzliche Eröffnung. Daß es auch unverständige Lehrer gibt, ist im voraus anzunehmen; das läßt sich in einem so großen Amtsbereiche nicht vermeiden. Nach der Begründung, die der Herr Minister seinem Vorgehen gegeben hat — für das es, wie er hinzufügte, 'die allerhöchste Zeit' war —, sind sie aber an den höheren Schulen Preußens in der Überzahl, so deutlich in der Überzahl, daß sie den Maßstab bestimmen müssen, nach dem die Gesamtheit behandelt wird. Zu glauben, daß es wirklich so sei, kann ich mich, trotz der relativen Beschränktheit meiner eigenen Erfahrungen, nicht entschließen. Doch ist das wieder ein Punkt, über den eine Diskussion keinen Erfolg verspricht. Dagegen ist es sehr der Mühe wert, die Frage zu erwägen, wie der Erlaß denn wohl auf die Untüchtigen wirken wird. Bisher war mehr von den Hemmungen die Rede, die er dem eifrigen, geschickten, lebendigen Lehrer be-

reitet; fassen wir jetzt auch die Früchte ins Auge, die er, soweit sich mutmaßen läßt, bei denen zeitigen wird, für die er recht eigentlich bestimmt ist, — wie viele oder wie wenige es nun sind —: bei den gleichgültigen, ungeschickten, pedantischen Lehrern.

'Ein jüngerer Amtsgenosse hat mir gefälligerweise gestattet, folgende Ge'schichte mitzuteilen, die ihm selbst passiert ist. In einem griechischen Extem'porale für Sekunda kam der Satz vor: «Bedenkt, welche Vorteile euch erwarten, 'wenn ihr heute tapfer kämpft.» Das Pensum des Semesters war die Kasuslehre, 'und in dieser war unter anderem durchgenommen, daß, während im Lateinischen '*exspectare* nur von Personen gesagt werden kann, das griechische *μένειν* ganz 'wie deutsch «erwarten» auch im Sinne von «bevorstehen» gebraucht wird. Nun 'schrieb ein Schüler: *ὅσα ἀγαθὰ ὑμῖν ἔσται*, vollkommen richtig; aber er hatte 'die ausdrücklich eingeübte Redeweise nicht gebraucht, vielleicht gar mit be'wußter Scheu umgangen: deshalb wurde ihm ein Fehler angerechnet. Ein an'derer hatte geschrieben: *ὅσα ἀγαθὰ ὑμᾶς μενεῖ*. Dieser hatte unklar gedacht, 'indem er den Begriff der Zukunft doppelt ausdrückte; aber er war bei der zum 'Pensum gehörigen Vokabel geblieben: deshalb wurde seine Übersetzung als 'richtig anerkannt. Der freundliche Spender des Beispiels sagte mir, er sei da'mals von dem Rechte dieser Art des Korrigierens ganz überzeugt gewesen, 'aber freilich nicht lange geblieben. So geht es ja in aller menschlichen Arbeit: 'wir lernen am meisten durch die Fehler, die wir selbst machen. Das ist natür'lich. Und sehr nützlich ist es, sich dieser Tatsache klar bewußt zu werden; 'denn die Gefahr, den Schülern in der beschriebenen Weise unrecht zu tun, 'droht immer von neuem.'

Das klingt wie ein Kommentar und eine Rechtfertigung zu einer Vorschrift des Extemporaleerlasses: 'Wenn der Schüler den vom Lehrer beabsichtigten 'Ausdruck nicht trifft, aber einen solchen der sich im Sinne der fremden Sprache 'rechtfertigen läßt, so ist ihm deshalb kein Fehler anzurechnen.' — Die angeführten Sätze sind aber einem vor 23 Jahren erschienenen Buche entnommen. — Um so besser! Der Erlaß will also nicht, wie man ihm doch vorwarf, neues Recht schaffen, sondern bloß das, was in verständiger Praxis von selbst sich gebildet hat, allgemein anerkennen und feststellen. Wie werden jene beiden Schulmänner, wenn sie nicht gestorben sind, heute sich freuen! Zu der persönlichen Genugtuung kommt das frohe Bewußtsein, daß die Gefahr, von der dort die Rede war, jetzt für immer beseitigt ist, daß künftigen Schülern in der beschriebenen Weise nicht mehr unrecht geschehen kann, künftige Lehrer nicht mehr genötigt sein werden — in diesem Punkte wenigstens —, durch selbstbegangene Fehler zu lernen. — Nun, dem nahen Freunde, der aus dem 'jüngeren Amtsgenossen' geworden ist, soll nicht vorgegriffen werden. Der Verfasser aber war derselbe, der damals, ein entschlossener Anhänger der Gymnasialbildung, mit Eifer für den Wegfall der äußeren Vorzugstellung des Gymnasiums eintrat.[1]) — Ist es

[1]) Unsere Erziehung durch Griechen und Römer (Berlin 1890), S. 69; die vorher mitgeteilte Stelle S. 21.

erlaubt, so Großes mit so Kleinem zu vergleichen? Das Gemeinsame tritt doch wohl klar hervor. Nicht nur die starken und mächtigen, sondern alle irgendwie lebendigen Gedanken verlieren ihre Wirksamkeit, wenn sie in eine starre, ein für allemal geltende Regel gefaßt werden. Und ein Lebendiges ist ja auch dies: die Äußerungen eines Schülers nicht eigensinnig bloß an dem zu messen, was er hätte treffen sollen, sondern zugleich von innen heraus zu betrachten, ob sie nicht etwas an sich Vernünftiges enthalten, oder wenigstens einen Keim, der zum Lichte drängt. Eine Gesinnung, die solches vermag, unter Lehrern zu verbreiten, wer möchte das nicht wünschen? Aber durch eine Verfügung? Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage: das gilt, wie vom Fortrücken durch die Zeit, so für die Übertragung von Ort zu Ort.[1]) Natürliches Können, eine in freier Gemeinschaft erwachsene Denk- und Handlungsweise läßt sich beobachten, beschreiben, als Gesetz aussprechen, weitergeben, äußerlich nachmachen: dann ist die Seele hinaus. Nur Mensch in Menschen kann sie wecken. —

Wie magst du deine Rednerei nur gleich so hitzig übertreiben? Reinhardt sagt doch ausdrücklich: 'Insofern hier auf methodische Fragen eingegangen wird, soll gezeigt werden, wie man es machen kann, nicht wie man es machen muß.' — Ja, ja, so steht es im Vorworte der Broschüre; der Ministerialerlaß aber lautet, hier wie durchweg, anders: 'ist ihm kein Fehler anzurechnen'. Was für Unzuträglichkeiten sich daraus entwickeln können, ist schon von anderen ausgemalt worden. Die Schüler brauchen gar nicht bösartig zu sein, nur ein klein wenig schlau, um in der Umgehung von Schwierigkeiten eine eigene Kunst auszubilden; der einzelne gar nicht widerspenstig, nur ein klein wenig rechthaberisch, um dem Lehrer die Hölle heiß zu machen; dieser selbst braucht noch kein schlimmer Pedant zu sein, nur ein wenig zu ängstlich gewissenhaft, um die Zügel aus der Hand zu verlieren und den Zweck der Übung, die stramme Gedankenzucht, vereitelt zu sehen — vielleicht nicht einmal mehr zu sehen. Er darf ja zufrieden sein, wenn er die geltenden Vorschriften möglichst befolgt hat; das Gefühl der Verantwortung für den Erfolg ist ihm, eben durch die Genauigkeit dieser Vorschriften, abgenommen. Wir sprechen doch jetzt nur von den unverständigen Lehrern, von denen, die durch ihr schematisches Treiben den Extemporaleerlaß notwendig gemacht haben! Glaubt man wirklich, daß Unverstand — eine angeborene Eigenschaft —, wenn man ihm den einen Weg der Betätigung von außen zubaut, nicht alsbald eine andere Stelle finden wird, um durchzubrechen und zu zeigen, daß er noch da ist?

Wenn denn doch einmal ins Detail gegangen werden sollte, so wäre wohl ein Hinweis darauf angebracht gewesen, wie verschieden derselbe Fehler zu

[1]) An sich ist ein guter Gedanke, der siegreich durchdringt, auch da wo keine behördliche Anordnung ihn kanonisiert, der dringenden Gefahr ausgesetzt, zu erstarren und nicht mehr befreiend zu wirken sondern unterdrückend. Die Geschichte von Religion, Wissenschaft, Staatskunst liefert traurige Beispiele. In einer Sammlung meiner Reden und Aufsätze, die unter dem Titel 'Aus Beruf und Leben' kürzlich erschienen ist, haben besonders der Vortrag über Wilhelm von Humboldt (15), die Gedanken über Religionsunterricht (27) und die Erklärung des Kellerschen Gedichtes 'Landwein' (10) Anlaß gegeben, diese Betrachtung etwas weiter auszuführen.

beurteilen ist, je nach der Art der Arbeit, in der er gemacht wird. Während der Übungen, in denen von Woche zu Woche der Unterricht fortschreitet, kann der Lehrer in der Tat verlangen, daß ein jeder diejenige Form des Ausdruckes anwendet, die durchgenommen ist und geläufig gemacht werden soll; eine Abweichung ist als Geständnis des Unvermögens anzusehen und dementsprechend in Rechnung zu stellen. Bei einer Probearbeit jedoch, die das gesamte in einem Semester oder einem Jahr erreichte Können zur Geltung bringen soll, muß größere Freiheit herrschen: was an sich richtig, ist hier auch berechtigt. — Aber ich vergesse, daß ja in Zukunft die 'Übungsarbeiten' überhaupt nicht mehr zensiert, nicht vom Lehrer korrigiert werden sollen; da ist also gerade die allerschärfste Unterscheidung jetzt erst angeordnet. 'Jede Prüfung soll zu 'einer Übung werden, einem neuen Fortschritt dienen, aber nicht jede Übung 'zur Prüfung. Es war ein Fehler des bisherigen Systems, diese Dinge zu ver-'mengen. Das ist nicht die Absicht der Lehrpläne gewesen, aber da sie zwischen 'Übungs- und Prüfungsarbeiten nicht schieden, waren alle Warnungen, den 'Klassenarbeiten einen übertriebenen Wert beizumessen, fruchtlos.' So schreibt Reinhardt (S. 32), und hat mit dem Eingangsgedanken sicherlich recht. Auch mir haben unter den vielen Prüfungen, denen ich beizuwohnen hatte, immer die am besten gefallen, in denen es noch etwas zu lernen gab, von denen auch die Geprüften selber die Erinnerung behalten konnten, daß es der Mühe wert gewesen sei, sich — wenn auch unter minder angenehmen äußeren Umständen — mit dieser Aufgabe, diesem Texte, dieser Frage zu beschäftigen. Aber auf der anderen Seite — sollte es wirklich möglich sein, eine einigermaßen herzhafte Übung so einzurichten, daß sie nicht zugleich eine Prüfung ist? Nach der gesamten Betätigung eines Schülers im Unterricht, nach der Art, wie ihn seine Lehrer 'mindestens ein Jahr lang in fortwährendem Verkehr kennen gelernt haben' (S. 20), soll doch zum Schlusse das Urteil gefällt werden; und die Lehrer werden um so Besseres von ihm kennen lernen, je mehr er bei jeder einzelnen Übung das Gefühl gehabt hat, daß etwas darauf ankomme, daß er sich zusammennehmen müsse. Oder sollen die 'Übungsarbeiten', weil sie nicht zensiert werden, auch für die Gesamtbeurteilung der Persönlichkeit des Schülers, seines Eifers, seiner Fähigkeit ausgeschaltet werden? — Wie kann einer nur so fragen? So ist es natürlich nicht gemeint! — Bitte recht sehr. Wir sprechen jetzt ausdrücklich von dem Erfolge, den die Verfügung bei den Unverständigen haben wird. Da kann der Einwand nicht Platz greifen: so verständig werde doch jeder sein, sie nicht so mißzuverstehen.

Danach scheint mir auch der gegen die Lehrpläne von 1901 angedeutete Tadel, daß sie zwischen Übungs- und Prüfungsarbeiten nicht geschieden hätten, wenig begründet. Viel bedenklicher ist, was jetzt eingeführt werden soll, die scharfe Trennung. Diese Maßregel ist von vornherein als eine mechanische gedacht; sie muß das Gewicht der wenigen verbleibenden Prüfungsarbeiten so erhöhen, daß erst recht eine peinliche Unruhe der Schüler sich einstellen wird. Und um diese zu verhüten, wird man in den Ansprüchen weiter heruntergehen, auch wenn das ursprünglich nicht beabsichtigt war.

In derselben Richtung wird diejenige Bestimmung des Erlasses wirken, die vor allen anderen, bewundert viel und viel gescholten, ein Gegenstand heftiger Angriffe gewesen ist: 'Bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, daß ein erheb-'licher Teil, etwa ein Viertel, der Arbeiten der Klasse geringer als genügend 'ausgefallen ist, so hat er von der Zensierung dieser sämtlichen Arbeiten ab-'zusehen.' Woran man Anstoß nahm, war nicht so sehr das Zahlenverhältnis selber, das als ein durchschnittliches gelten kann, sondern die Fixierung dieses Verhältnisses zu einer Forderung, die erfüllt werden müsse. Es ist wieder dieselbe unheilvolle Heilkunst, die einen inneren Zustand dadurch zum gesunden zu machen hofft, daß sie die Symptome zurückdrängt, die darauf hindeuten daß er eben kein gesunder ist. Hätte man jenes Verhältnis wenigstens nur als wünschenswertes Ziel hingestellt! So ist in einem ähnlichen Falle kürzlich der russische Minister der Volksaufklärung verfahren, dessen Zirkular vom 3. Juni 1912 wir im vorigen Hefte mitteilen konnten.[1]) Dort heißt es gegen Ende: 'Es ist selbstverständlich, daß die Erreichung eines solchen Erfolges [wie im vorhergehenden bezeichnet] 'fürs erste nicht als obligatorische Forderung, son-'dern nur als Wunsch ausgesprochen ist.' Bei uns aber wird von vornherein und überall das gefordert, was mit rechtschaffenster Arbeit nur unter normalen Bedingungen, die doch nicht bloß auf seiten der Lehrer liegen, erreicht werden kann.

Die Folgen zu schildern, die sich mit einiger Wahrscheinlichkeit voraussehen lassen, tut wieder nicht not, weil das zur Genüge schon von anderen geschehen ist. Man hat sogar an die Möglichkeit gedacht, 'daß sich eine Anzahl 'von Schülern verabreden könnte, absichtlich schlecht zu schreiben, um dadurch 'die Probearbeiten zu vereiteln'. Reinhardt erwähnt diesen Einwand und entgegnet (S. 82): 'Sollte es bei einem Anfänger einmal geschehen, so ist das ein 'Disziplinarfall, und die nächstliegende Strafe für die Übeltäter würde sein, daß 'man ihnen diese Arbeiten gründlich anrechnet'. Vorausgesetzt, dürfen wir hinzufügen, daß sie überführt und geständig sind; um dahin zu gelangen, bedürfte es einer Untersuchung. Und so bliebe das Ergebnis, daß die Zahl der Gelegenheiten zu Disziplinarfällen vermehrt worden ist. Immerhin glauben auch wir nicht, daß von dieser Gelegenheit allzu häufiger Gebrauch gemacht werden wird. Anscheinend weniger schlimm, doch durch den Umfang, in dem sie eintreten wird, um so bedenklicher ist die dämpfende Wirkung auf den Eifer der Schüler, die nirgends, auch bei den tüchtigsten Lehrern nicht, ganz ausbleiben kann. Der Herr Minister erklärte zwar im Abgeordnetenhause am 22. April 1912: 'Ich möchte nur einmal den Lehrer sehen, der es nicht erreichen könnte, daß 'die Schüler an solche Arbeiten mit Ernst und mit der Absicht herantreten, sie 'gut zu machen.' Aber das ist einer von den Gründen, über die Lessing in der Polemik gegen Voltaire einmal sagt (Hamb. Dramat. 11), sie seien 'recht gut, 'einen Gegner zum Stillschweigen zu bringen, aber nicht so recht tauglich, ihn 'zu überzeugen'. Wodurch erreicht es ein Lehrer, daß die Schüler mit Ernst

[1]) In Übersetzung und mit kurzer Erläuterung von Gottfried Garten, oben S. 55 f.

und mit der Absicht, es gut zu machen, an ihre Aufgabe herantreten? Doch vor allem dadurch, daß er ihnen die Gewißheit mitzuteilen weiß, er lasse nicht mit sich handeln, sondern werde in aller Ruhe fest bleiben und einem Nachlassen ihrer Leistung nicht etwa mit einem Nachlassen seiner Forderung sich fügen. — Eben dies wird ihm jetzt anbefohlen.

Anbefohlen, ein für allemal; nicht anempfohlen oder gestattet für diejenigen Fälle, die ihm dazu angetan scheinen. Diese starre Verallgemeinerung ist, hier wie in dem ganzen Erlasse, das was wir am schmerzlichsten beklagen. Reinhardt meint (S. 35), es sei 'bisher, wenn nicht unmöglich, so doch schwierig und mit unerquicklichen Erörterungen verbunden' gewesen, so zu verfahren, daß eine mißlungene Arbeit, wenn der Lehrer die Schuld bei sich erkannte, nicht gerechnet wurde. 'Auch konnte es als Eingeständnis einer Schwäche aus'gelegt werden, als ob man etwas zu vertuschen und zu verbergen hätte. Es 'muß erwünscht erscheinen, daß eine solche Maßregel unter den Schutz eines 'allgemein gültigen Grundsatzes gestellt wurde.' Wozu ist denn der Direktor da? Nicht um seinen Kollegen ein Vertrauensmann und Berater zu sein? Er kennt den Lehrer und die Klasse, kann also den einzelnen Fall beurteilen; er ist ein lebendiger Mensch, er unterscheidet, wählet und richtet, eine gedruckte Verfügung kann das nicht. Sollten wirklich beide Männer zusammen, wenn der jüngere Lehrer solchen Anhalt sucht, oder der bewährte Schulmann für sich allein, nicht so viel Mut der Verantwortung haben, um den Entschluß, dessen es da bedarf, auf eigne Hand zu fassen?

Am Eingang der ruhmreichen Periode preußischer Geschichte, deren hundertjährige Erinnerung wir eben jetzt feiern, steht die Tat eines hohen Offiziers, der in offenem Ungehorsam gegen einen schwachen König seinen Kopf aufs Spiel setzte, um für die Rettung des Vaterlandes die Bahn zu öffnen. Es ist keine Blasphemie, wenn wir auch hier das Kleine aus dem Großen zu verstehen suchen. Die Schule kann und soll nicht lauter Helden erziehen; und vor der Aufgabe, die von der Geschichte dem General Yorck gestellt war, hätte mancher auch, der im Kampfe ein Held war, versagt. Aber das meinen wir allerdings, daß aus unserer Jugend Männer hervorgehen sollen, die einst, wie bedeutend oder wie bescheiden für einen jeden der Bereich des Wirkens geworden sein mag, im entscheidenden Augenblicke die Kraft des Entschlusses besitzen, nach selbständiger Prüfung und freiem Ermessen zu handeln, ohne nach dem 'Schutz eines allgemein gültigen Grundsatzes' Umschau zu halten. Und dazu Knaben und Jünglinge zu erziehen sollen Lehrer helfen, die in ihrem eignen Berufe so engbrüstig dastehen, daß sie nicht einmal den Mut haben, wo es darauf ankommt, offen zu erklären: 'Hier habe ich mich vergriffen; die Schüler sollen darunter nicht leiden'? — Gottlob! So sind unsre Lehrer nicht. Und daß man an der höchsten Stelle unsrer Verwaltung sie sich so dachte — oder gar sie so zu haben wünschte? —, das hat vielen gerade der Besten unter ihnen wehe getan. Es war nur möglich durch eine allzu geringe Schätzung des persönlichen Momentes, das doch in wenigen Berufen so gefordert wird und so gepflegt werden sollte wie in dem des Erziehers.

Daher denn die große Erregung, die allenthalben hervorbrach: auf der einen Seite des Unwillens über die Beschränkung in einer an sich wahrlich nicht reizvollen, doch um des Erfolges willen unerläßlichen Arbeit, auf der andern des Frohlockens über eine Erleichterung, die, wie uns wiederholt versichert wird, gar nicht beabsichtigt ist. Wie völlig die Regierung durch die Wirkung der von ihrem Standpunkte aus gutgemeinten Maßregeln überrascht war, zeigte sich am deutlichsten darin, daß in den auf den Erlaß folgenden Wochen die vortragenden Räte veranlaßt wurden, die einzelnen Provinzen aufzusuchen und in Besprechungen mit Schulräten und Direktoren den Sinn der Verfügung, die wie ein Blitz eingeschlagen hatte, zu erklären. Soweit Mitteilungen in die Presse gelangt sind, war dabei die Tendenz, darzutun, daß es nicht ganz so gemeint gewesen sei, wie es geklungen hatte. Trotzdem ist eine eigentliche Beruhigung nicht eingetreten; sie wird auch durch die jetzt nachgesandte Broschüre, so ansprechend vieles einzelne darin ist, schwerlich erreicht werden.

Gouverner c'est prévoir. Über dieses Thema hat es zwischen ihrem Verfasser und mir schon einmal eine Auseinandersetzung gegeben, die von meiner Seite in diesen Jahrbüchern stattfand. Reinhardt hatte eine Zeitlang geglaubt, daß der im Jahre 1889 zuerst in die Diskussion gebrachte Gedanke, die drei höheren Schulen einander äußerlich gleichzustellen und dadurch einer jeden, und so auch dem Gymnasium, die ruhige Vertiefung in wenige innerlich verwandte Gegenstände zu ermöglichen, geeignet sei, aus verfahrenen Verhältnissen zu einer fruchtbaren Entwicklung zu führen. Da dieser Vorschlag aber zunächst nicht durchdrang, so nahm auch er davon Abstand, trat auch seinerseits nicht weiter für eine Sache ein, die 'in den maßgebenden Kreisen keinen Anklang gefunden' hatte.[1]) Die Lösung des Problems der höheren Schule meinte er nun auf dem Wege des Reformgymnasiums mit lateinlosem Unterbau, das von einflußreicher Seite gewünscht wurde, zu finden. Um die Frage, was von diesem Plane zu hoffen, was zu fürchten sei, bewegte sich in den Jahren 1902—1905 unser Streit. Ich wies auf die unbeabsichtigten Folgen hin, die der neue Lehrplan für den äußeren wie den inneren Bestand des Gymnasiums haben könnte, die aber von Reinhardt und den Seinen gar nicht ins Auge gefaßt würden, und mahnte, man solle doch immer das, was geschehe und was man selbst tue, 'nicht bloß nach der unmittelbar empfundenen Bedeutung, sondern auch nach der Stellung würdigen, die es in der festverbundenen Kette der vorangegangenen und der immer weiter eilenden Ereignisse einnehme'. Reinhardt erwiderte[2]), das vermöge kein Mensch; wir müßten uns mit dem Worte Goethes trösten: 'Willst du wissen, was an dir ist, so versuche deine Pflicht zu tun. Was aber ist deine Pflicht? die Forderung des Tages'. Die Erinnerung an diesen herrlichen Spruch gab mir Anlaß, auf den Zusammenhang, in dem er bei Goethe erlebt

[1]) Diese Entwicklung seiner Ansichten ist von ihm selbst dargelegt in einer kleinen Schrift aus 1892: Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung.

[2]) Monatschrift für höhere Schulen I (1902) S. 490, in seiner Besprechung eines Vortrages von mir. Darauf folgte von meiner Seite: 'Duplik in Sachen des Reformgymnasiums', in diesen Jahrbüchern XII (1903) S. 18 ff., auch als Broschüre erschienen.

war, zurückzugreifen, weil er nur aus diesem recht verstanden werden könne, und dann so zu schließen: 'Undenkbar, daß es Goethes Meinung gewesen sei, vor 'dem fürsorglichen Hinausschauen über die Bedürfnisse des Tages zu warnen, in 'verantwortlicher Lage ein Handeln ohne Erwägung der Folgen zu empfehlen, daß 'er mit seinem Lobe der Tätigkeit des Tages einem *ἐφημέρια φρονεῖν* das Wort 'habe reden wollen.' — So denke ich heute noch. Keinem Sterblichen ist es verliehen, Zukünftiges vorauszusagen; und doch unterscheiden sich die Menschen darin, wie viel Trieb sie in sich fühlen, *νοῆσαι ἅμα πρόσσω καὶ ὀπίσσω*, wie weit sie die Fähigkeit ausgebildet haben, das Stück Leben, in dem sie stehen, als Ausschnitt eines zusammenhängenden geschichtlichen Prozesses zu betrachten. Für den Politiker vollends kommt, wo nicht alles, so doch unendlich viel darauf an, daß diese Kraft in ihm stark sei, daß er die Folgen zu berechnen wisse, das Kommende wenigstens ahne, und weder mit dunklem Blicke Möglichkeiten des Guten verkenne noch Schwierigkeiten und Ablenkungen, die eintreten können, außer acht lasse.

Die Welt ist einmal so eingerichtet: auch mit bester Absicht — ich sage nicht 'mit bestem Willen', denn ein bester Wille müßte immer zugleich ein fester und klarer Wille sein; aber mit schönster und fröhlichster Absicht kann man bitteres Unheil stiften, wenn für Menschen und Dinge, da wo man einzugreifen unternahm, die richtige Schätzung versagt hat. Rückschauender Betrachtung mag es gelingen, die gute Absicht gelten zu lassen; der angerichtete Schade bleibt stehen und wirkt weiter. Und doch ist die Erkenntnis eines Übels der erste Schritt zur Heilung. Für den Feldherrn, den Staatsmann gibt es keine schärfere Probe, als wenn es gilt einen begangenen Fehler wieder gut zu machen. Soweit in unserm Falle die Beeinträchtigung des Unterrichtsbetriebes ohne direkte Zurücknahme der erlassenen Verfügung gemildert werden konnte, ist es durch die Instruktionsreisen der vortragenden Räte, die Interpretation des Herrn Ministers, endlich durch die Reinhardtsche Broschüre geschehen.[1]) Weniger

[1]) Ebendahin gehört auch die Behandlung, die der Frage der schriftlichen Arbeiten im Bereiche des höheren Mädchenschulwesens zuteil geworden ist. Reinhardt meint zwar (S. 98), nachdem er den Wortlaut des Extemporaleerlasses mitgeteilt hat: 'Die Absicht des Runderlasses vom 16. Dezember 1912, U II 18395, ist, dem vorstehenden Erlaß auch für die Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten in vollem Umfang Geltung zu verschaffen' [die hervorgehobenen Worte von ihm gesperrt]. Aber das trifft nicht zu. Der angezogene Erlaß für die Mädchenschulen, zwei Monate nach dem ursprünglichen Extemporaleerlaß an die Provinzialschulkollegien ergangen und im 'Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen' 1912, Heft 2 S. 212, gedruckt, sieht gerade davon ab, die [inzwischen so vielfach angefochtenen] männlichen Bestimmungen — wenn wir der Kürze wegen einmal so sagen dürfen — auch auf die weibliche Jugend zu übertragen; er begnügt sich, vorauszusetzen und, soweit das nötig sein sollte, anzuordnen, daß man auch dort die Absichten des Oktobererlasses zur Geltung zu bringen verstehe. Wohlgemerkt: die Absichten, nicht die Mittel zu ihrer Erreichung; von denen ist gar nicht die Rede. Der spätere Erlaß lautet:

'Berlin, den 16. Dezember 1911. — Da mein Runderlaß vom 21. Oktober d. J., U II 2338, im Eingang nur auf die Lehrpläne von 1901 und nicht zugleich auf die Ausführungsbestimmungen vom 12. Dezember 1908 zu den Bestimmungen über die Neuordnung des

leicht wieder auszugleichen ist der Verlust an Vertrauen und Ansehen, den die Regierung, nur dem einen Triebe folgend — an Warnungen würde es nicht gefehlt haben —, sich selber bereitet hat. Und wie sehr täte uns eine innerlich starke, von dem Vertrauen aller, die es ernst meinen, getragene Leitung des Unterrichtswesens not! Denn Fragen, die Antwort heischen, tauchen aus unsrer gärenden Zeit von allen Seiten her auf.

Mens sana in corpore sano ist leicht ausgesprochen; es gilt immer aufs neue vorzusorgen, daß nicht eine Seite der andern Abbruch tue. Wie kann die Schule zugleich das immer schwerer lastende Erbe der Väter weiter geben und doch in dem neuen Geschlechte die frische Empfänglichkeit wahren, die Lust am Suchen wecken, deren es bedarf, um kommenden Aufgaben unbefangen entgegenzugehen? Was soll, um ein brennendes Problem zu berühren, im Religionsunterricht geschehen, um gegebene Formen mit lebendigem Inhalt zu füllen? Wie können Gedanken, die bei ihrem Eintritt in die Welt mit den Elementen einer kindlichen Weltanschauung innig verbunden waren, in die Denkweise einer älter gewordenen, teils wissensstolzen teils am Rätsel des Daseins verzweifelnden Menschheit so eingepflanzt werden, daß sie wieder ein fröhlich wirkendes, kein scheu gehütetes Stück des Lebensinhaltes ausmachen? Wie sind überhaupt in der Pflege der Jugend, im Geistigen wie im Sittlichen, straffe Zucht und freie Entwicklung zu vereinen? Ist es, angesichts der Unmenge dessen was es zu wissen und zu lernen gibt, noch möglich, oder wieder möglich, einen Lehrplan so zu gestalten, daß er kein bloßes System von Fächern ist, sondern

---

höheren Mädchenschulwesens verweist, ist er unmittelbar zwar nur auf die höheren Lehranstalten für die männliche Jugend zu beziehen. Es kann aber angenommen werden, daß die erwähnten Ausführungsbestimmungen genügen, um den Absichten meines Erlasses vom 21. Oktober d. J. auch in den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend gerecht zu werden. Soweit dies noch nicht der Fall sein sollte, erwarte ich von den mit der Beaufsichtigung der höheren Mädchenschulen und weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend betrauten Provinzialschulräten, daß sie bei geeigneter Gelegenheit, namentlich bei den Anstaltsbesichtigungen, die erforderlichen Anweisungen geben werden, um den Absichten meines Erlasses vom 21. Oktober d. J. auch in den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend Geltung zu verschaffen.

An das Königl. Provinzialschulkollegium zu N.

Abschrift zur Kenntnis und Nachachtung an die übrigen Königl. Provinzialschulkollegien.

gez. von Trott zu Solz.'

Daß Reinhardt mit klarem Bewußtsein etwas Falsches geschrieben haben sollte, ist ausgeschlossen. So kann der offenbare Widerspruch nur daraus erklärt werden, daß ihm die Verschiedenheit, die hier besteht, nicht wichtig genug erschienen ist, um erwähnt zu werden. Und doch ist sie von größter, grundlegender Bedeutung. Ein Ziel hinstellen und einen Weg zu seiner Erreichung vorschreiben, sind verschiedene Dinge; und dieselbe Handlungsweise ist eine ganz andere, wenn sie freiwillig oder wenn sie gezwungen geleistet wird. Dies gilt überall; und nirgends mehr als da, wo die Absicht, die erreicht werden soll, eben die ist, zu einer freieren Auffassung und Ausübung der Berufstätigkeit hinzuführen. Daß das mit Hilfe von Zwangsvorschriften unmöglich ist: diese verkannte Wahrheit ist ja der eigentliche Angelpunkt des ganzen Streites.

In diesem Falle ist also, innerhalb desselben Ministeriums, die oberste Leitung der höheren Knabenschulen durch die der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend

ein organisches Gebilde, dem organischen Wachstum des jugendlichen Geistes entsprechend? Wie sollen die höheren Schulen und die Elementarschule in ihrer volkswirtschaftlich notwendigen Besonderheit erhalten und doch die Möglichkeit vermehrt werden, daß die führenden Berufskreise sich immer wieder aus aufsteigenden Schichten des Volkes ergänzen? Die hoffentlich doch nicht ausbleibende Zunahme der Bevölkerung macht einen Massenunterricht unvermeidlich, und doch verlangt jeder einzelne sein Recht: Wie kann es ihm werden? Welche Einrichtungen sollen helfen, vor allem das Hervortreten und die Ausbildung der Hochbegabten, künftiger Führer, zu fördern? Gibt es zur Erfüllung der Ansprüche, welche die beruflich gegliederte Gesellschaft an den Nachwuchs stellt, kein besseres Mittel als unsere unselige Stufenleiter von Berechtigungen? Wie kann, innerhalb der Gleichmäßigkeit des staatlich geordneten Bildungswesens, die einzelne Schule ihre Eigenart behaupten, eine Persönlichkeit — in übertragenem Sinne des Wortes — bleiben oder aufs neue werden? Welche Anstalten endlich sind zu treffen, um für so ungeheure Aufgaben die berufenen Männer auszurüsten? die Forderungen der Wissenschaft und der Praxis, die auseinanderzustreben scheinen, in Einklang zu setzen? Soll es doch gelingen, den Forschertrieb des Gelehrten und die künstlerische Freude des Menschenbildners so zu verbinden, daß sie sich nicht bloß vertragen, sondern eins aus dem anderen Kraft gewinne! — Die Probleme sind damit nicht erschöpft; man mag sie ergänzen, treffender formulieren, tiefer fassen: ihre Fülle umdrängt uns. Und wo wir uns umsehen und umhören, da wird mit Eifer, mit Leiden-

---

insofern desavouiert worden, als ein dort begangener Fehler hier stillschweigend vermieden wurde. Dieses Stillschweigen zu stören würden auch wir uns gescheut haben, wenn nicht Reinhardts ausdrückliche Versicherung, daß vollkommener Einklang bestehe, den Widerspruch herausgefordert und eine Feststellung des wirklichen Sachverhaltes notwendig gemacht hätte. Und nun sind wir in der Lage, ein zweites Beispiel hinzuzufügen. Unter den 'Versetzungsbestimmungen' (vgl. Anm. 3 zu S. 88 und 1 zu S. 89) war die bedenklichste die auch philologisch anfechtbare Interpretation des Wortes 'widrigenfalls' vom November 1907; und diese ist, mitsamt der älteren Vorschrift der sie zur Erläuterung dienen sollte, in den unterm 18. August 1908 erlassenen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen weggelassen. Dort enthält Abschnitt F die 'Bestimmungen über die Versetzung der Schülerinnen der Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten', meist wörtlich den entsprechenden für die höheren Knabenschulen vom Jahre 1901 nachgebildet; aber Nr. 5 lautet nun ganz kurz: 'Unzulässig ist die Versetzung unter der Bedingung einer Nachprüfung oder die Versetzung in einzelnen Fächern'. Die alte Einrichtung der Note, des Vermerkes auf dem Zeugnis ('daß sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in .... im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne') gibt es für die Mädchen nicht mehr. Darüber können wir uns nur freuen. Auf der Seite des weiblichen Bildungswesens war eben an leitender Stelle bald erkannt worden, daß eine Note dieser Art alle Wirksamkeit verliert, wenn man dem 'widrigenfalls' jene Deutung gibt, wonach es für die spätere Versetzung gar nicht erforderlich ist daß der Schüler die Lücken wirklich ausgefüllt habe, es vielmehr genügt, wenn er sich 'ernstlich Mühe gegeben' hat dies zu tun. (In einer Anmerkung zu seiner Ausgabe der 'Lehrpläne für die Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten' [Halle a. d. S. 1912] S. 124 hat Direktor Dr. Güldner auf diese Verbesserung hingewiesen, die bis jetzt nur den Mädchenschulen zugute gekommen ist.)

schaft gearbeitet, sie zu bewältigen. Dazu mitzuwirken wäre die oberste Unterrichtsverwaltung des größten deutschen Staates doch wohl berufen. Sie aber gibt uns detaillierte Vorschriften über Übungsarbeiten und Prüfungsarbeiten, über die Art, wie sie zu korrigieren, wie die Fehler zu berechnen seien, und sucht dann erschrocken den Sturm im Glase Wasser zu beschwichtigen, den sie erregt hat.

Freilich, wenn versucht worden wäre in eins der hier bezeichneten Gebiete reformierend — und das heißt: umgestaltend — mit Verfügungen einzugreifen, so würde es noch mehr Widerstand, noch heftigeren Kampf gegeben haben: das ist wohl möglich. Doch solcher Kampf würde dann um der Menschheit große Gegenstände geführt werden, nicht um 'genügend' und 'mangelhaft'. Vor allem aber: gibt es denn keine andere, keine bessere Art des Wirkens als durch Rundverfügung? als mit Schreibrohr und Tinte die Saat auszustreuen, die man aufgehen und wachsen sehen möchte? *ἐν ὕδατι γράψαι μέλανι σπείροντα διὰ καλάμου μετὰ λόγων ἀδυνάτων μὲν αὑτοῖς λόγῳ βοηθεῖν, ἀδυνάτων δὲ ἱκανῶς τἀληθῆ διδάξαι!* Den besseren Weg zeigt uns, der so spottet, selber: *ὅταν τις τῇ διαλεκτικῇ τέχνῃ χρώμενος, λαβὼν ψυχὴν προσήκουσαν, φυτεύῃ τε καὶ σπείρῃ μετ' ἐπιστήμης λόγους, οἳ ἑαυτοῖς τῷ τε φυτεύσαντι βοηθεῖν ἱκανοὶ καὶ οὐχὶ ἄκαρποι ἀλλὰ ἔχοντες σπέρμα, ὅθεν ἄλλοι ἐν ἄλλοις ἤθεσι φυόμενοι τοῦτ' ἀεὶ ἀθάνατον παρέχειν ἱκανοί.*[1]) Platon spricht vom Verkehr zwischen Lehrer und Schüler. Ist es zu kühn, das daneben zu stellen, was in einer 'Pflanzschule' der Erziehungskunst der Meister dem Jünger bietet? und weiter die Wirkung so anzusehen, die ein Direktor, der es durch Beruf ist und nicht nur nach Vokation, auf die Mitglieder seines Kollegiums ausübt? Wäre die Schrift, von der wir hier auszugehen hatten, nicht erschienen oder statt des Erlasses erschienen, dessen kategorische Bestimmungen sie nun zu verteidigen bestimmt ist, wir hätten immer noch gehofft, daß ein Gedanke wie dieser — etwas von der sokratischen Kunst, Menschen zu behandeln, solle auch die Tätigkeit eines Leitenden im Schulamte durchdringen — eigentlich bei niemandem eher Verständnis und grundsätzliche Zustimmung müßte finden können als bei dem früheren Direktor des Frankfurter Goethe-Gymnasiums, dem würdigen Nachfolger einst von Johannes Classen, von Tycho Mommsen. — —

Im Sommer 1890, als die Erwartung schon auf eine kommende Schulreform gerichtet war, wenige Monate vor der Konferenz, die dann (im De-

[1]) Phädros Kap. 61 (S. 276 C): '[Wer die Kenntnis des Rechten, Schönen und Guten besitzt], wird sich nicht ernsthafte Mühe geben ins Wasser zu schreiben, indem er mit schwarzer Farbe durch das Schreibrohr die Saat ausstreut, mit Hilfe von Worten die unvermögend sind zu ihrer eigenen Verteidigung etwas zu sagen, unvermögend auch, die Wahrheit genugsam zu lehren.' — Und kurz darauf (S. 276/277): 'Viel schöner, denke ich, ist die ernsthafte Bemühung, wenn jemand in mündlichem Gedankenaustausch, wo er eine Seele findet die darauf Anspruch machen darf, mit Verständnis Worte einpflanzt und aussät, die sich selbst und dem, der sie gepflanzt hat, zu helfen geschickt sind, auch nicht unfruchtbar sondern voll Samen, aus dem sie verschieden in verschiedenen Naturen aufgehen, doch diesen Samen für immer unvergänglich zu machen vermögen.'

zember) durch Seine Majestät den Kaiser persönlich eröffnet wurde, erschien eine Broschüre von mir, die über das Thema 'Staat und Erziehung' schulpolitische Bedenken vortrug. Im letzten Kapitel waren bestimmte Vorschläge in zehn Punkten zusammengefaßt. Manches hat sich seitdem verändert, auch in meinen Ansichten über diese oder jene pädagogische Frage; aber die Gesinnung, die damals den Protest hervortrieb, ist dieselbe geblieben. Von ihr vermag ich noch heute nicht besser ein Bekenntnis abzulegen als durch Wiederholung[1]) des Schlußwortes, das damals an die 'praktischen Forderungen' anknüpfte:

'Man wird sich vielleicht, nach allem Vorhergegangenen, wundern, daß hier keine stärkeren Maßregeln vorgeschlagen sind; außer der ersten[2]) enthält keine einen radikalen Eingriff in irgendeine der bestehenden Einrichtungen. Das soll auch nicht sein: vor solchen Eingriffen, vor neuen Organisationsversuchen müssen wir uns gerade hüten; denn wir haben gesehen, daß jeder gewaltsame Versuch der Befreiung nur zu einer neuen Fesselung geführt hat. Aber der Sinn, der allen Vorschlägen zugrunde liegt, enthält einen radikalen Bruch mit den bisher befolgten Prinzipien. Das Entscheidende liegt nicht in den Fragen, über welche Anhänger des Gymnasiums und der Realschule gegeneinander streiten, sondern in dem Satze, der von beiden Seiten stillschweigend anerkannt wird: daß geistiges Leben zu fördern und zu leiten Sache des Staates sei. Durch ein System von Vorschriften und Aufsichtsmaßregeln kann man die ärgsten Ausschreitungen der Gewissenlosigkeit hindern, mehr nicht. Ungeschickte und schlaffe Menschen durch Verordnungen zu tüchtigen Arbeitern zu machen, ist nicht möglich; dagegen ist es sehr wohl möglich, durch dieselben Verordnungen der doch nicht ganz kleinen Zahl von Männern, die mit Liebe zur Sache und rüstiger Kraft in ihren Beruf eingetreten sind, die Freudigkeit des Schaffens zu zerstören. Das Gelingen eines jeden großen Werkes, und vollends eines so persönlichen wie das der Erziehung ist, hängt nicht so sehr von Einrichtungen und Reglements ab als von den lebendigen Menschen, durch die beide ausgeführt werden sollen. Diese richtig herauszufinden, sie in freie, frische Tätigkeit zu setzen, darauf kommt alles an.'

---

[1]) Schon einmal ist das geschehen: 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform. Gesammelte Aufsätze' (1906) Nr. 3, wo auch die praktischen Forderungen von 1890 mit abgedruckt sind.

[2]) Diese Forderung lautete: 'Die drei Arten höherer Schulen, die es jetzt gibt, Gymnasium Realgymnasium Oberrealschule, werden in ihren Berechtigungen einander gleichgestellt.' — Das galt damals noch als der paradoxe Einfall eines Sonderlings.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE ÜBUNGEN DES JUNGDEUTSCHLAND-BUNDES IM DIENSTE DES UNTERRICHTS UND DER ERZIEHUNG

Die von berufener Seite gegebene Anregung, die Übungen des Jungdeutschland-Bundes[1]) nicht ausschließlich nach rein militärischen Gesichtspunkten, sondern — soweit solches in ungezwungener Weise möglich ist — auch unter geeigneter, dem Bildungsstandpunkte der Teilnehmer entsprechender Berücksichtigung des Schulunterrichts anzulegen, hat in maßgebenden Kreisen der Leiter jener Übungen erfreulicherweise eine verständnisvolle Aufnahme gefunden. Es ist anerkannt worden, daß der Jungdeutschland-Bund seiner hohen nationalen Aufgabe erst dann vollkommen gerecht werden kann, wenn er neben der körperlichen Inanspruchnahme seiner Zöglinge zugleich auf die Anregung ihrer Verstandestätigkeit, auf die Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse und nicht zum wenigsten auch auf eine erzieherische Einwirkung bedacht ist. Die grundsätzliche Anerkennung dieser Forderung läßt daher die Hoffnung berechtigt erscheinen, daß auch die vom Generalfeldmarschall Freiherrn v. d. Goltz an die Leiter und Führer gerichtete Mahnung, bei der Anlage ihrer Übungen vor allem den Anschein einer frühzeitigen Militarisierung unserer Jugend zu vermeiden, allerorten beherzigt und damit dem zwar unberechtigten, aber immer noch wiederholten Vorwurf der Boden entzogen werden wird, als ob eine solche 'Militarisierung' das Ziel des Jungdeutschland-Bundes sei. Worauf es vielmehr bei den sogenannten Kriegsspielen — die Jugend hängt nun einmal an diesem Namen — in erster Linie ankommt, ist 'die Übung der Kräfte der Knaben im Laufen, Marschieren, die Schärfung ihres Auges für schwer erkennbare Ziele, die Anregung ihrer Aufmerksamkeit beim Umherspähen und Beobachten, die Stählung ihres Entschlusses, wenn es gilt, sich schnell zu helfen, die Abhärtung sowie die Übung von Körper und Charakter, Belebung des Temperaments, Förderung im mündlichen Bericht über Gesehenes oder Erlebtes'. Die der Veranstaltung solcher Übungen aber zugrunde zu legenden Annahmen 'brauchen durchaus nicht den Regeln der modernen Kriegskunst zu entsprechen oder überhaupt den modernen Verhältnissen des Krieges entlehnt zu werden, vielmehr können sie von der allereinfachsten Art und natürlich auch älteren Zeiten entnommen sein'. Und damit eröffnet sich eine geradezu unerschöpfliche Quelle des anregendsten Materials, das, von den jungen 'Pfadfindern' bei Gelegenheit ihrer körperlichen Übungen in praktischer Anwendung verarbeitet, die Aufgaben der Schule in wirksamster Weise zu unterstützen und zu fördern vermag. Wir halten wenigstens dafür, daß kein 'Meister' des Unterrichts — gleichviel in welcher Schule — sich den durch die Übungen des Jungdeutschland-Bundes in ungezwungenster Weise gegebenen, zahllosen Anregungen entziehen wird, die verschiedenen Unterrichtsfächer frei vom Staub der Schule, in Gottes freier Natur nach Möglichkeit geistvoll zu beleben. —

Daß bei solchen Gelegenheiten zunächst die Pflege des Gesanges eine vorzügliche Unterstützung, die Übungen des Turnplatzes in ausgedehntem Maße eine nicht zu unterschätzende Verwertung im Gelände finden können, ist wohl unbestritten. Auch die Technik des Schreibens, die Ortho-

[1]) [Zur Orientierung über die Bestrebungen, von denen hier ausgegangen wird, empfehlen wir die Broschüre des Generalfeldmarschalls Freiherrn von der Goltz: Jungdeutschland. Ein Beitrag zur Frage der Jugendpflege; zuerst 1911 erschienen.]

graphie sowie vor allem die Angemessenheit des Ausdrucks kann durch die Abfassung kurzer Meldungen, die in den sogenannten Kriegs- und Geländespielen, auch bei etwaigen Winkerübungen erfolgen und zu Hause oder in dem Schreibunterricht der Schule sorgfältig niedergeschrieben werden, eine schätzenswerte Förderung erfahren, ohne eine unzeitgemäße Militarisierung unserer Jugend befürchten zu lassen, ganz abgesehen davon, daß die Fähigkeit, über Gesehenes und Erlebtes kurz und klar, mündlich und schriftlich zu berichten, doch keineswegs nur für den Soldaten nützlich, vielmehr ein allgemeines Erfordernis für jeden Menschen ist. Mit derartigen Übungen kann daher nicht frühzeitig genug begonnen und muß jede sich darbietende Gelegenheit dazu benutzt werden, um einer Unbeholfenheit des Ausdrucks entgegenzuwirken, durch die mündliche und schriftliche Meldungen, Mitteilungen und Berichte nicht selten in auffallender Weise entstellt sind. Welche Anregung, Belebung und Vertiefung der deutsche Unterricht überhaupt durch die Übungen des Jungdeutschland-Bundes erfahren kann, ist kundigen Lehrern kein Geheimnis, die in jenen Übungen eine abwechslungsreiche Fülle von kleineren und größeren Aufsatzaufgaben für die verschiedensten Klassen-, Alters- und Bildungsstufen finden werden. Und wenn der Kanon der zu lernenden Gedichte Landschaftsbilder, Naturschilderungen, geschichtliche Erinnerungen oder Beziehungen irgendwelcher Art von lokalem Interesse darbietet, dann liegt es gewiß nicht fern, ein solches Gedicht bei Gelegenheit einer Rast auf landschaftlich besonders reizvoller oder gar historisch denkwürdiger Stätte aufsagen zu lassen. Das Gedicht 'Die Weser' z. B. von Franz Dingelstedt, das für die hiesige Gegend in mehrfacher Beziehung von lokalem Interesse ist, vorgetragen auf einer der den Fluß begleitenden Höhen, angesichts seiner malerischen Windungen und des 'Felsentores', durch das er hindurchbricht, oder mit dem Ausblick in die 'meerwärts' strebende unendliche Tiefebene usw. wird zweifellos einen ganz anderen Eindruck machen als in der dumpfen Schulstube, wird vor allem dem Verständnis der Schüler durch den Augenschein erheblich näher gerückt sein und dadurch wiederum die Arbeit der Schule wesentlich erleichtern. Und wenn der deutsche Unterricht z. B. dem Geschichtsunterrichte, der von der Schlacht bei Leuthen erzählt, durch Behandlung des bekannten Gedichtes 'Der Choral von Leuthen' entsprechende Unterstützung gewährt und beide alsdann durch die gleichzeitige Anlage eines besonders die Entwicklung der friderizianischen Streitkräfte zur Anschauung bringenden Geländespiels illustriert werden, dann wird nichts hindern, am Abend unter dem Sternhimmel — auch wenn nicht auf dem Gefilde von Leuthen gerastet wird — dem vorangegangenen Spiele durch den Vortrag jenes Gedichtes einen würdigen Abschluß zu geben, ja es dürfte unter Umständen der 'richtigen' Persönlichkeit sogar nicht schwer fallen, dadurch jene weihevolle Stimmung vorzubereiten, die ungezwungen auch ihren Ausdruck findet in dem Gesange: 'Nun danket alle Gott!' Ich glaube nicht, daß ein gleichwertiger Eindruck auch nur annähernd in der Schulstube hervorgerufen werden kann.

Das Zeichnen zur Wiedergabe von ganz einfachen Geländeskizzen, desgleichen auch die Elemente des Planzeichnens bei den Übungen des Jungdeutschland-Bundes heranzuziehen, wird mit befähigteren Schülern keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bereiten, dagegen ein ungeahntes Interesse erwecken; Übungen im Kartenlesen ergeben sich hieraus wohl von selbst. Auch zum Rechnen bieten die Marschübungen und das Entfernungsschätzen der Jugend vielfach Gelegenheit durch die Kilometersteine an den Straßen, die Entfernungsangaben der Wegweiser und Eisenbahnfahrpläne und dergleichen mehr, und wenn bei den Teilnehmern an den Übungen etwa schon trigonometrische Kenntnisse vorhanden sein sollten, so hindert nichts, bei Gelegenheit einer Rast Winkel zu messen, um mit ihrer Hilfe die Höhe von Bergen, Aussichtspunkten, Entfernungen usw. zu bestimmen oder wenigstens den Ansatz zu einer späteren Ausrechnung zu gewinnen, und gerade die Häufigkeit solcher Übungen wird bei allen Übenden eine dem Unterrichte höchst förderliche Fertigkeit

zur natürlichen Folge haben, die in der Klasse wohl nicht immer allgemein erreicht wird.

Den breitesten Raum für Berücksichtigung unterrichtlicher Zwecke gewähren natürlich: Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Naturkunde, was für Kundige keines weiteren Beweises bedarf. Dieser unerschöpflichen Fundgrube von Belehrungen der mannigfachsten Art bei jeder sich darbietenden Gelegenheit Material zu entnehmen, werden erfahrene Führer nie unterlassen, da diese Art der Belehrung einen Anschauungsunterricht darstellt, den der Unterricht in der engen Schulstube in bezug auf Wirkung und nachhaltigen Erfolg wohl schwer erreicht.

Auf die Möglichkeit, sogar Gegenstände des Unterrichts in den alten Sprachen (Lateinisch und Griechisch) zugleich auch für die Übungen des Jungdeutschland-Bundes zu verwerten, wurden wir durch ein in den Weserbergen bei Rinteln veranstaltetes Kriegsspiel hingewiesen, das durch die äußerst geschickt angelegte und energisch durchgeführte Öffnung eines vom Gegner besetzten Gebirgspasses nicht nur für die Teilnehmer selbst begreiflicherweise von größtem Interesse war, sondern als ebenso einfaches wie lehrreiches Beispiel für die praktische Veranschaulichung gewisser Gegenstände des Unterrichts auch für die Kreise der Schule noch eine besondere Bedeutung gewonnen hat. Denn wer erinnerte sich bei der Darstellung jenes vorzüglich gelungenen Manövers, durch das der Gegner mittels eines äußerst geschickt ausgeführten Scheinangriffes getäuscht und zum Aufgeben seiner den Gebirgspaß beherrschenden Stellung verleitet wurde, nicht an zahlreiche Beispiele von Kriegslist, deren auch der Unterricht zu gedenken pflegt? Oder sollte wohl eine Darstellung des zweiten Punischen Krieges möglich sein, ohne die mannigfachen Mittel zu erwähnen, durch die der karthagische Feldherr so oft und meist mit Erfolg den Feind zu täuschen versuchte? Ebenso wird z. B. auch der berühmte Zug der zehntausend Griechen den Schülern erst zu vollem Verständnis gebracht werden können durch eine Veranschaulichung der von Xenophon so interessant dargestellten Taktik der Griechen, die sie u. a. in den Stand setzte, selbst zahlreichen Feinden gegenüber den Durchzug durchs Gebirge und den Übergang über einen Fluß zu erzwingen. Wer diese oder ähnliche Sachen unterrichtlich zu behandeln hat, der weiß aus Erfahrung, wieviel Zeit oft die sachliche Erklärung der einfachsten taktischen Begriffe beansprucht, um ein richtiges und gründliches Verständnis des Vorgetragenen oder Gelesenen zu verbürgen. Es ist daher klar, daß die Übungen des Jungdeutschland-Bundes, wenn sie unter geeigneter Berücksichtigung solcher Dinge — wofür natürlich die Zusammensetzung der Teilnehmer maßgebend ist — angelegt werden, den Unterricht der Schule in äußerst wirksamer und dankenswerter Weise praktisch zu unterstützen vermögen. Die römische und griechische Taktik sowie die zahlreichen zu ihrer Veranschaulichung dienenden Kampfesschilderungen liefern hier ein überaus reichhaltiges Material, das Führer von gründlicher Sachkenntnis und praktischem Blick für die Übungen Jungdeutschlands in zweckentsprechender Weise unschwer zu verwenden wissen werden. Ein überaus anschauliches und höchst lehrreiches Beispiel für Anlage und Durchführung einer Geländeübung im Anschluß an die Cäsarlektüre findet sich in diesen Jahrbüchern 1912 XXX 498, wo Benno v. Hagen in geradezu mustergültiger Weise an dem verunglückten Aufklärungsversuch des Considius (Bell. Gall. I 21. 22) gezeigt hat, wie der überlieferte Stoff der Lektüre, selbst mit den bescheidensten Mitteln, zu einer hochinteressanten und spannenden Übung im Gelände verwertet und so ein völliges Verständnis des Gelesenen durch den Augenschein ermöglicht werden kann. Sogar lateinische Formen und Wendungen haben die Jungen an jenem Nachmittage spielend gelernt, wie an einer kurzen schriftlichen Übungsarbeit in der Klasse festgestellt werden konnte. Auch 'ein deutscher Klassenaufsatz, der die Geländeübung zum Gegenstand hatte, brachte sehr erfreuliche Ergebnisse', und als 'schönster Lohn dieses eigenartigen Kriegsspieles' ist jedenfalls das seit jenem Tage wesentlich gesteigerte Interesse für die Cäsarlektüre, sowie der allgemeine Wunsch aller Schüler nach baldiger Wieder-

holung solcher 'Cäsarübungen' zu betrachten. Da es übrigens keinem Zweifel unterliegt, 'daß derartige Übungen das Verständnis der Jugend für Gelände, Feldherrnkunst und soldatische Manneszucht fördern, zum mindesten aber die Schilderungen des Schriftstellers wesentlich ergänzen und beleben können', so ist der Wunsch und auch die Hoffnung gewiß berechtigt, daß nach dem hier angeführten Beispiele möglichst alle ausführlichen Kampfesschilderungen, die unsere lateinische und griechische Schullektüre darbietet, eine praktische Behandlung erfahren, in der sich zugleich pädagogisches und didaktisches Geschick in höchstem Maße zu bewähren Gelegenheit hat. —

Und nun zum Schluß der Religionsunterricht! Für Katechismuserklärung und katechetische Lektionen ist der Lagerplatz eines Übungskorps allerdings keine geeignete Stätte, auch bieten dazu körperliche Übungen überhaupt wohl keine Gelegenheit; um so mehr aber ermöglichen sie einen Gottesdienst, der in der Betätigung christlichen Lebens, in einer Darstellung praktischen Christentums besteht. Denn, um aus den vielfachen Äußerungen religiösen Lebens nur zwei Momente herauszugreifen: was ist denn die Pflege wahrer, aufopferungsfähiger Kameradschaftlichkeit anders als gewissermaßen eine Vorübung zu der christlichen Kardinaltugend selbstverleugnender Nächstenliebe? Und was ist die planmäßige Gewöhnung an Strapazen aller Art (Hunger, Durst, Hitze, Kälte, Entbehrung, Ermüdung usw.) und an deren Überwindung anders als eine Selbstzucht, deren allmähliche Steigerung dem Charakter jene Willensstärke zu verleihen vermag, die eine unerläßliche Vorbedingung für die Widerstandsfähigkeit gegen Versuchungen ist? Kann überhaupt die persönliche Einwirkung des Erziehers — und diese möchte ich allerdings bei keiner Übung vermissen —, darf sie sich auf einer anderen Bahn bewegen als auf der von der christlichen Sittenlehre vorgezeichneten? Es leuchtet daher ein, von wie großer Bedeutung gerade in dieser Beziehung das zur Nacheiferung begeisternde Beispiel der Führer ist. Darum sollten alle, die einen erziehlichen Einfluß auf die Jugend auszuüben berufen sind — und ihre Zahl beschränkt sich doch keineswegs bloß auf Geistliche und Lehrer —, sie alle sollten die durch die Übungen des Jungdeutschland-Bundes in so reichem Maße gebotene Gelegenheit zu einem solchen Einfluß freudig benutzen und 'die Jugend in ihren besten Kräften und Anlagen zu verstehen und zu fördern' suchen. Wahrlich, es eröffnet sich hier ein überaus dankbares Feld seelsorgerischer Tätigkeit, auf dem die segensreiche Wirkung des guten Beispiels erprobt, die Macht der Persönlichkeit in vollstem Maße erkannt und ein Erfolg in erzieherischer Beziehung erzielt werden kann, wie ihn vielleicht nicht jede Religionsstunde aufzuweisen hat; denn die Religionsübung des Jungdeutschland-Bundes gipfelt nun einmal in der tatkräftigen Erfüllung der christlichen Forderung: So gehe hin und tue desgleichen!

Vorstehende Bemerkungen werden genügen, um an der Hand der von unseren Schulen behandelten Unterrichtsfächer wenigstens andeutungsweise zu zeigen, welche fruchtbare Verbindung zwischen ihnen und den körperlichen Übungen des Jungdeutschland-Bundes hergestellt werden kann, und sie werden ihren Zweck erfüllt haben, wenn sie zu einer recht gründlichen Erörterung der Frage beitragen, wie jene Übungen in diesem Sinne fruchtbar, d. h. unter angemessener Berücksichtigung solcher pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkte im einzelnen praktisch zu gestalten seien. Daß aber von bewährten Lehrern und Jugenderziehern unter solchen Gesichtspunkten durchdachte, angelegte und ausgeführte Übungen 'unsere Jugend mehr als wünschenswert in den ernsten Pflichten der Schule lässig machen' könnten, ist selbstverständlich eine durchaus ungerechtfertigte Befürchtung; sie stehen vielmehr im Gegenteil recht eigentlich im Dienste des Unterrichts und der Erziehung, d. h. unseres gesamten Schulwesens, das in ihrer planmäßigen und allgemeinen Veranstaltung erst seine höchste Vollendung würde erreichen können. Max Haesecke.

(5. Februar 1913)

VOM DEUTSCHEN AUFSATZ

Von Otto Schroeder

Einem Schriftsteller von hohem Rang, Victor Hehn, schreibt man, ich weiß nicht mit welchem Recht, den Ausspruch zu, die heutigen Deutschen böten im schriftlichen Gebrauch ihrer Muttersprache Gold und Kupfer, aber kein Silber, während bei den Franzosen z. B. Silber das herrschende Metall sei. Ich halte das Urteil für zutreffend. Wohl haben wir in Deutschland nicht wenig Männer, die sich noch auf etwas mehr verstehn als auf ein geschmackvolles Arrangement; aber die schlichte Kunst, knapp, fesselnd und überzeugend zu schreiben, wie es in der Dezemberkonferenz 1890 der Vertreter des preußischen Kriegsministers forderte, ist bei uns auch heute noch nicht sonderlich verbreitet. Ein deutscher Universitätsprofessor französischer Herkunft beklagte sich einmal über die Schwerfälligkeit seiner Studenten in der Komposition, ja selbst im einfachsten psychologischen oder ethischen Raisonnement, während die französischen Baccalaurei darin durchweg eine gewisse Fertigkeit mitbrächten; er versuchte dies damit zu erklären, daß dem französischen Gymnasiasten auf der obersten Stufe ein philosophischer Katechismus eingeprägt werde, der ihm den Umgang mit den unentbehrlichsten Abstraktionen erleichtere.

Nun haben sich ja bei uns schon des öftern Stimmen vernehmen lassen, die uns die französische Art zur Nachahmung empfahlen, und manche haben hinzugefügt, in Bayern gebe es längst dergleichen systematische Anleitungen. In der Gluthitze des Sommers 1911 ging durch die Zeitungen sogar die Nachricht, die preußische Regierung denke bereits daran, den in Bayern wie in Frankreich üblichen Brauch von der Zentralinstanz gestellter und dann im ganzen Land zur selben Stunde bearbeiteter Prüfungsaufgaben einzuführen. Zur Begründung hieß es sofort, das allein verbürge wirklich selbständige Examensleistungen, während da, wo der Lehrer selber die Aufgabe stelle — wenn es auch eigentlich drei sind, unter denen die Behörde eine wählt —, die Schüler lediglich reproduzierten, was man ihnen kurz vorher eingeblasen habe.

Einleuchtend, nicht wahr? — wenn nur das gar zu schnell Einleuchtende in Wahrheit nicht meist sich ganz anders verhielte! Natürlich gibt es überall auch auf bloße Scheinleistung abzielende Vorbereitung; und ein nicht sehr reicher, dabei unvorsichtiger Lehrer mag wohl gegen seinen Willen sich den in dieser Richtung überaus feinhörigen Schülern verraten. Aber solche Fälle von Unredlichkeit und Ungeschick abgerechnet, wie steht es überhaupt mit der Selbständigkeit eines Prüfungsaufsatzes? Woher nimmt der in seiner Er-

findungsgabe in der Regel um fünfzig Prozent reduzierte Prüfling seine Gedanken? Doch immer aus dem, was man ihm überliefert hat. Überall da nun, wo der Lehrer nicht der Examinator ist, oder der Prüfling sich auf ein ganz beliebiges, nicht aus dem Unterricht herausgewachsnes Thema gefaßt machen muß, wird erstens das Thema ganz allgemein gehalten sein müssen, ebenso die Vorbereitung, und ebenso die Ausführung.

Aber wir sind ja nicht auf Vermutungen angewiesen. Von einem bayrischen Abiturienten hab ich mir das dort übliche Verfahren genau beschreiben lassen, das übrigens, wie sogleich bemerkt sei, nach Aussage meines Gewährsmanns, 'von sehr vielen bayrischen Schulmännern verworfen wird'.

Wie alle andern Prüfungsaufgaben, so schickt in Bayern die Schulbehörde auch die drei Aufsatzthemata verschlossen an die Schulen. Unmittelbar vor der Verkündigung des Themas an die Schüler trifft das Kollegium unter den drei vorgeschlagnen Thematen die Wahl. Der Schüler erhält dann den Wortlaut ohne irgendwelche Winke. Er ahnt nur 1. ein Thema aus der Literatur (meist Dramenlektüre der Prima), 2. ein Thema aus der bayrischen (!) Geschichte, 3. ein sog. allgemeines Thema. Der Faule ersehnt im allgemeinen Nr. 3; die andern haben am Vorabend noch einmal ihr Kompendium der bayrischen Geschichte repetiert und den aus der Lektüre literarischer Werke gewonnenen Reichtum überdacht.

Die Vorbereitung hat den Schüler dahin gebracht, daß er 'über jedes Thema etwas schreiben' kann. Liebevolles Eindringen in die feineren Züge oder gar in das Werden und die weiteren Zusammenhänge eines Literaturwerks wird dabei nicht erwartet, wird auch von den Lehrern, unter denen eigentliche Deutschlehrer, in der Wolle gefärbte Germanisten, so gut wie unbekannt sind, nicht geübt. Der deutsche Aufsatz steht in Bayern wirklich, wie es ja bei uns so viele gute Patrioten wünschen, im Mittelpunkt. Er hat zu zeigen, wie weit der Gesamtunterricht den Schüler befähigt hat, ein gestelltes Thema logisch zu zergliedern und die gewonnenen Gesichtspunkte an Beispielen (aus Geschichte, Literatur und Menschenleben mehr oder weniger gewaltsam zurechtgestutzt) zu erläutern.

Wie sehen nun die Themata aus? Ein literarisches Thema sei: 'Daß Aufgabe und Wirkung der Tragödie im Wandel der Jahrhunderte gleichgeblieben (!) sind, soll (!) aus der Schullektüre der letzten beiden Jahre erwiesen werden.' Man kennt die Begriffe 'Schicksal' und 'Erhebung', und findet sie ohne Schwierigkeit in sämtlichen Dramen wieder. — Ein anderes: 'Friedrich der Große und Napoleon I.' Man kennt bei Vergleichungen die Einteilung: 'Ähnlichkeit, Verschiedenheit'[1]), außerdem das Schema: 'in militärischer, gesetzgeberischer, sozialer Beziehung', und schließlich 'als Persönlichkeit'. Napoleon und Friedrich waren große Feldherrn, gaben Gesetze usw., als Persönlichkeiten — über die

[1]) Eine ebenso beliebte, als verkehrte Disposition! Die Ähnlichkeit, Voraussetzung der Vergleichbarkeit, gehört in die Einleitung oder in die einleitenden Sätze (mit 'zwar'). Wie nutzbringend, und wie gefährlich, vergleichende Charakteristiken sind, lehrt die Literaturgeschichte von Wilh. Scherer.

man sich mit den landläufigen Urteilen oder den Prädikaten des Kompendiums begnügt — waren sie verschieden! — Oder: 'Der Boden, worauf du stehst, mein Sohn, ist heilig; er ist geweiht durch deiner Väter Schweiß und Blut.' Leichtes Thema! weil die Disposition, Urbarmachung und Besiedlung, Eroberung und Verteidigung, nicht schwer zu finden ist. Hierzu vergleiche man in dem nachher zu besprechenden Buche von Wilh. Schnupp S. 127, wo denn von den Gefühlswerten, die in den Worten 'heilig', 'geweiht' liegen, auch mit keinem Wort die Rede, die Seele also des Themas weder gesucht noch gefunden ist.

Der Schwerpunkt des Aufsatzes liegt darnach ganz in der Disposition, und Disponierübungen bilden die wichtigste Vorbereitung auf das 'Aufsatzmachen'. Das Thema selber, wenn es eine Behauptung enthält, ist dem Schüler, auch auf der obersten Stufe, ein Dogma, die Disposition eine Form, die er dem Sonderinhalt wohl oder übel aufpreßt, alles in dem Gefühl einer selbständigen Leistung.

Dabei ist aber nicht einmal der Wort- und Begriffsschatz, dessen er sich bedient, sein eigen, ihm aus Unterricht, Lektüre oder lebendigem Verkehr allmählich und organisch zugewachsen. Säuberlich auf Flaschen gezogen, werden ihm die wichtigsten 'Grundbegriffe des Aufsatzes' — so wörtlich in dem bereits erwähnten Buch von Schnupp[1]) — nacheinander beigebracht: Natur, Kunst, Wissenschaft, Individualität, Vererbung ('das geläufige Schlagwort von der Vererbung sagt nicht viel' S. 13), Charakter, Persönlichkeit ('auf die Goethe sein hohes Loblied singt: Höchstes Glück' usw.[2]) 18), Heldentum, Genie ('doch ist es von komischer Wirkung, wenn Leute zu Genies aufgemutzt (?) werden, die kaum Talente sind' 24), Größe ('so viel wird jedermann erkennen: die bedeutenden Menschen zeigen manche Familienähnlichkeit, und werden deshalb leicht verwechselt' 25), Zivilisation, Kultur, Politik, dann weiter, im Anschluß an Schiller, das Erhabne, das Schöne usf. An der Hand seiner Dispositionen, aus trefflichem Holze gezimmert, und diesen Vorrat von 'Grundbegriffen' in der Tasche, dazu die vorgeschriebene Dramenlektüre und das Geschichtskompendium, kann der Absolvent zuversichtlich jedem Thema die Stirne bieten.

Kein Wunder, wenn daraufhin Wilh. Schnupp ausruft: 'schließlich sind unsere Absolutorialaufgaben, besonders in den letzten Jahren, nicht nur für Bayern vorbildlich.' So wird es gewiß auch lohnen, einen der Musteraufsätze näher anzusehen. Von Carmen Sylva soll der Ausspruch stammen:

> 'Es gibt nur ein Glück: die Pflicht, nur einen Trost: die Arbeit, nur einen Genuß: das Schöne.'

Es gibt drei Dinge, die der Mensch, der irrende Sohn der Stunde, allezeit ersehnt, weil sie mit seinem innersten Wesen zusammenhängen. Aber er sucht

---

[1]) Dr. Wilh. Schnupp, Kgl. Gymnasialprofessor in Würzburg, Deutsche Prüfungsarbeiten für Absolventen höherer Lehranstalten (Anleitung, Dispositionen, Ausführungen deutscher Aufsätze). München 1911, Hugendubel. 211 S. 8.

[2]) Das Goethe-Jahrbuch von 1909, das doch auch in Würzburg zu haben ist, sollte der mißbräuchlichen Verwendung dieses Zitats ein Ende gemacht haben.

diese leicht auf falschen Wegen. Das Glück sieht er in Reichtum, in Ruhm und Macht und wird enttäuscht. Genuß und Trost lächeln ihm aus rauschenden Vergnügen (so!) entgegen. Er sucht sich selbst zu vergessen, aber es naht der ernüchternde Augenblick des Erwachens; Abspannnng oder Verzweiflung verscheuchen den Wahn. Jedoch eine unversiegliche Quelle dieser Güter sprudelt aus reineren Gründen hervor: Es gibt nur ein Glück: die Pflicht . . .

Die Wege zu wahrer Lebensfreude:

I.[1]) zum Glücke: die Pflicht.
1. Befriedigung und edles Selbstbewußtsein,
2. Ehre und Anerkennung.

II. zum Troste: die Arbeit.
1. Trost im Unglück,
2. Linderung des Schuldbewußtseins.

III. zum Genusse: das Schöne.
1. vielseitig,
2. dauerhaft.

Die Pflicht, d. h. die Aufgabe, die dem Menschen der Beruf, die Zugehörigkeit zu einem Volke und das Gewissen auferlegen, mag ihm anfangs als Beschränkung der 'Freiheit', als eine drückende Last vorkommen; denn ihre Erfüllung stört ja scheinbar das Lebensbehagen. Aber schon der Zwang der Pflicht ist für manchen ein Glück, ja die Rettung aus all den Verlockungen, die der Müßiggang mit sich bringt. Wenn er sich jedoch einmal überwunden, über Hemmungen und Schwierigkeiten gesiegt hat, dann merkt er erst, welch unerschöpfliche Quelle wahren Glückes in der Pflicht geborgen liegt. Er freut sich seines Erfolges und Fortschrittes, er freut sich besonders etwas leisten zu können. Edles Selbstbewußtsein steigert sein ganzes Lebensgefühl. Erst 'saure Wochen' machen ihn für 'frohe Feste' empfänglich. Die höchste Befriedigung aber ist, nicht bloß für sich, sondern auch für andere zu leben und das größte Glück ist das Bewußtsein eines rühmlich verbrachten Lebens. 'Es ist eine eigene Sache im Leben, daß, wenn man gar nicht an Glück oder Unglück denkt, sondern nur an strenge, sich nicht schonende Pflichterfüllung, das Glück sich von selbst, auch bei entbehrender und mühevoller Lebensart, einstellt.' (W. v. Humboldt.) Wo gar Pflicht und Neigung sich einen, ist die rechte Freude im Bunde. Ein stilles und dauerndes Glück nimmt der 'brave Mann' mit, als er die Zöllnersfamilie gerettet hat. Aber die treue Pflichterfüllung trägt auch Ehre und Anerkennung ein. Während der Gewissenlosigkeit Verachtung und Abscheu folgen, erringt sich der pflichtbewußte Mensch Achtung und Ansehen. Ja, den Kronzeugen der Pflicht, den Helden, wird dauernder Nachruhm zuteil.

Wie [nur!] die Pflicht wahres Glück bietet, so gibt es nur einen Trost: die Arbeit. Sie bewahrt ihn vor den Dämonen der Verzweiflung und des Versinkens im Schmerz, wenn unverschuldetes Unglück ihn ereilt hat, weil sie ihn zum Vergessen zwingt. Denn der Arbeitende hat keine Zeit zum Grübeln und Jammern;

[1]) 'Erstreckt sich auf die Frage, inwiefern aus der Pflichterfüllung wahres Glück entspringt; zuerst ist eine Erklärung des Begriffes Pflicht, dann seines Glücksinhaltes notwendig. Glück hier = Glücksgefühl, die Ausdehnung auf Erfolg, Anerkennung ist geboten. Dabei ist zu beachten, daß die Pflicht uns anfangs als ein Zwang erscheinen mag; wenn aber Pflicht und Neigung zusammenfallen, so gibt es in der Tat keine höhere Stufe des Glücks.'

er muß immer gewärtig, immer gegenwärtig sein und seine Gedanken von seinem Leid ablenken. Dem Menschen, der sein Liebstes verloren hat, gewährt es den reinsten Trost für den teuren Hingeschiedenen zu arbeiten, seinen Willen (?) zu erfüllen. Aber auch den Kummer über eigene Verschuldung kann [nur!] die Arbeit lindern; denn nicht tatenlose Reue, sondern Arbeit und Selbstveredlung helfen über die Schatten der Sorge hinweg und verleihen wieder den Glauben an sich selbst. 'Arbeiten und nicht verzweifeln!' war der Wahlspruch Carlyles.

Und der reinste Genuß? Was ist rohes Vergnügen, das nur Überdruß und Ekel im Gefolge hat? Ein Genuß, der sich selbst verzehrt. Wohl gibt es reine Freuden genug, die Befriedigung, die aus erfolgreicher Tätigkeit quillt, das Glück der erfüllten Pflicht; aber die edelste Erquickung spendet uns das Schöne der Natur und Kunst. Denn die Natur ist jeden Tag anders und das große Kunstwerk jugendfrisch und herrlich wie am ersten Tage; deswegen sind beide ein unversieglicher Born immer neuen Genusses. Wie freundlich und heiter ist der Eindruck einer Frühlingslandschaft, wenn die ersten Blumen aus dem sattgrünen Grase hervorsprießen und die zarten Wolkenschleier am Himmel dahinschweben! Wie ernst wirkt die Betrachtung der Totenfeier im Herbste und wie erhaben der Aufblick zum Sternenhimmel mit seinen zahllosen Leuchten! Immer neue Stimmungen erweckt die Natur in der Seele des Menschen; träumerische, seltsame geheimnisvolle Empfindungen bemächtigen sich seiner, wenn das Mondlicht durch das Dickicht flimmert und die dämmernde Pracht des Hochwaldes ihn umfängt. Ähnlichen Genuß bereitet die Kunst. Wir freuen uns mit den Personen der Dichtung und trauern mit ihnen; wir vergessen die Sorgen des Lebens, wenn eine Flut von Wohlklang uns entgegenströmt. Der Feiertag der Kunst zieht uns in seinen Bann. 'Die Probe eines Genusses ist seine Erinnerung.' Auch dieser Probe hält das Schöne stand. Denn seine Eindrücke sind nicht mit dem Augenblick verloren. Es macht den empfänglichen Menschen reicher und besser und erwacht bei jeder Erinnerung zu neuem Leben.

Das Thema gehörte wohl zu den 'leichten', da die Disposition gegeben war, und Glück, Trost, Genuß, ebenso Pflicht, Arbeit, das Schöne wohl als 'wichtige Grundbegriffe des Aufsatzes' bekannt waren. Statt einer Kritik des Musteraufsatzes sei mir indessen gestattet, einige gewiß nicht vorbildliche Meditationen des Primaners Müller über das selbe Thema vorzulegen, eines Schülers, dessen Hauptvorzug eine ungemeine Aufrichtigkeit ist.

Der Primaner Müller also liest den ersten Satz: 'es gibt nur ein Glück'. Nur ein Glück? was mag das sein? das Glück der Kindheit? der Blindheit? das Glück von braven und gesunden Eltern zu stammen? das Glück einer wirklich großen Begabung, einer — ihm leider versagten — mühelosen Produktion? das Glück, einen Lehrer zu haben, der einem grade das gibt, was man braucht? auch eines Freundes Freund zu sein soll ja auf einem großen Wurf beruhen, also Sache des Glückes sein? und es ist doch wohl auch ein Glück, einem großen, starken, aufwärtsstrebenden Volk anzugehören? — unser Freund Müller beginnt warm zu werden — vielleicht gibt es auch ein Liebesglück? Nun aber liest er weiter: — 'die Pflicht'. Darauf war er nicht gefaßt: 'es gibt nur ein Glück: die Pflicht!' Sollte etwa gemeint sein: die Pflicht getan zu haben? er hat einmal einen etwas süßlichen Spruch gelesen: 'Hast du treu

deine Pflicht getan, Blickt dich die Freude segnend an.' Aber dann hätte ja der Urheber jenes Satzes die Hauptsache, die Erfüllung, die Erledigung, die nicht mehr drückende Last der Aufgabe, ungesagt gelassen! Gemeint wird sein: überhaupt eine Pflicht zu haben. 'Ein unnütz Leben ist ein früher Tod. Dies Frauenschicksal usw.' Ob jenes Wort wohl von einer Frau stammt? von einer verwöhnten Frau, die doch im Innersten unter der Pflichtlosigkeit leidet? die sich darnach sehnt, es einmal recht schwer zu haben? Er hat es schon jetzt schwer genug. Nun fröstelt ihn; drum liest er weiter: 'Es gibt nur einen Trost: die Arbeit.' Widerum welch dumpfer Ton! also nur den einen Trost der Ablenkung? den Trost eines Tuns, das, nach Aussage eines Sachkenners, zu fünf Sechsteln stumpf machende Mühe bedeutet? nicht die Teilnahme eines zartfühlenden Freundes? nicht Hoffnung, nicht Erinnerung? nicht die Einsicht in die allgemein menschliche Abhängigkeit? Auch in das Heilsame des Schmerzes? nicht das Gefühl einer Bevorzugung in der Kraft eines von niemandem verstandenen Schmerzes? nicht der Glaube, trotz allem, an einen Sinn der Welt? oder schlichter: nicht ein erhebendes oder ein ergreifendes Lied? nicht Tränen? nicht der Anblick großer Natur oder eines großen Kunstwerks, nicht der Vergleich mit einem weit größern Schmerze anderer, Größerer? nicht der Blick auf das, was einem noch geblieben ist? nur Vergessen? nur Ertötung? Welch ein Gemütszustand spricht aus diesen glück- und trostlosen Worten! Aber dies zugleich verwöhnte, verzärtelte und vom Schicksal, scheint es, arg mitgenommene Gemüt kennt doch einen unverächtlichen Genuß: das Schöne. Nur, daß man schon zu der engeren Schillergemeinde gehören muß, um ohne Heuchelei den Satz widerholen zu können: 'nur einen Genuß, das Schöne.'[1])

Der Primaner Müller ahnte nicht, wie nah er der Wahrheit gekommen war mit seiner Vermutung einer hochgestellten und tiefunglücklichen, aber doch nicht ganz musenverlaßnen Frau als Verfasserin der drei Sprüche. Aber ein sichres Gefühl sagte ihm, daß es sich hier nicht um allgemein verbindliche Wahrheiten handele, sondern um einen Stimmungsausdruck; und da dieser seiner eigenen Stimmung ganz und gar nicht entsprach, so überließ er das Thema solchen, die damit vielleicht mehr anzufangen wußten. Sein Lehrer pflegte für die Hausaufgaben mehrere Themata zur Wahl zu stellen und, wenn darunter ein sog. moralisches war, dies für das schwerste zu erklären; wie sehr mit Recht, das begriff jetzt Müller nur zu gut, und wählte das Thema, das der Lehrer für 'das Fußvolk' bestimmt haben mochte.

Bei Hausarbeiten mehrere Themata zur Wahl zu stellen, ein Gedanke, gegen

[1]) Hätte unser Primaner Kenntnis einer anderen Betrachtung über das Thema (W. Wilh. Wunderer, Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayrischen Gymnasien. Bamberg 1912, Buchner. S. 6), wo doch das alle anderen Möglichkeiten ausschließende 'nur' des Themas vorübergehend einige Bedenken geweckt hat, so würde er dort als Trostmittel neben der Arbeit erwähnt gefunden haben 'auch die Religion' und 'den Wein' (nur diese zwei), und vielleicht hinzugefügt haben (warum auch nicht?) 'und das Bier'.

den der vorschriftsmäßige Schulmeister sich alle Zeit sträuben wird[1]), empfiehlt ein im ganzen verständiger Deutschlehrer alten Stils[2]), doch nicht ohne sogleich hinzuzufügen: 'Selbstverständlich ist es immer Ausnahme, und nicht Regel'. Ich habe ein Gymnasium gekannt, wo in den vier Primen drei Deutschlehrer regelmäßig zwei bis drei Themata zur Auswahl gaben, was denn freilich ein anderer Kollege dahin erweiterte, daß er in Obersekunda gleich ein halbes Dutzend auf einmal vorschlug: die Schüler mochten dann wählen, welchen der Helden z. B. aus Gustav Freytags Ahnen zu charakterisieren ihnen beliebte. Selbstverständlich ist allerdings hier einiges: die Wahlthemen müssen verschiedener Art sein; ferner: der Schüler muß sich möglichst bis zur nächsten Stunde entschieden haben, und der Lehrer dem Wählenden ratend, abratend, auch verwehrend zur Seite stehen; endlich: auf den für alle Schüler verbindlichen Prüfungsaufsatz ist dies gerade nicht die allerzweckmäßigste Vorbereitung. Aber damit kommen wir an einen Punkt, wo wir von dem 'nicht nur für Bayern vorbildlichen' Verfahren am stärksten abweichen müssen. Der deutsche Prüfungsaufsatz ist für die deutsche Gelehrtenschule keine Angelegenheit ersten Ranges. In einer mehr als zwanzigjährigen Examenserfahrung hab ich es nie erlebt — zum Ruhme der dabei beteiligten Schulräte sei es gesagt —, daß ein mißlungener deutscher Prüfungsaufsatz einen Abiturienten zu Falle gebracht hätte. Diese Stegreifleistung, wie man sie keinem Erwachsenen zumutet, rangiert für mich unter den Stilproben, die etwa ein Oberst oder ein Kaufherr sich von seinen Lehrlingen — beim Militär führen sie seit einiger Zeit den hübschen Namen Fahnenjunker — vorlegen läßt. Mit der 'Reife' oder der Lust und Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit oder mit dem Willen und der Kraft zu selbständiger Urteilsbildung in allen Fragen geistigen Lebens, endlich mit der Kunst eines ansprechenden, weil von Herzen kommenden Vortrags haben sie wenig gemein.

Man wird es hiernach verstehen, wenn wir einem ungemein fleißigen und sorgsamen Buche[3]), das sich zur Aufgabe gestellt hat, die deutschen Aufsatzthemata der Reifeprüfung in dem letzten Jahrzehnt zu sammeln und nach

[1]) Vgl. Direktorenvers. Westfalen 1871, Posen und Pommern 1891: anders Pommern 1907, S. 119.

[2]) Otto Apelt, Der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen der Gymnasien. Neue Folge. Leipzig 1910, S. 84. 253. 3,40 Mk. — 'Alten Stils' nenn ich ihn als einen philosophischen Deutschlehrer, der von kunstgerechter Interpretation eines Gedichts ungefähr soviel versteht wie Rudolf Lehmann. Und das Lob der 'Verständigkeit' bedurfte einer Einschränkung, weil der Mangel an literarhistorischer Ausbildung ihn hie und da zu barem Unverstand geführt hat; so, wenn er sagt (S. 10): 'So viele religiöse Grundvorstellungen es gibt, so viele Hauptformen der Dichtung muß es auch geben.' Er meint das so:

Epos — Idee der Unsterblichkeit
Drama — der Freiheit
Lyrik — der Gottheit.

Wer hiermit nicht genug hat, der lese den (S. 11) hinzugefügten Kommentar, und er wird satt werden.

[3]) Heinrich Seidel, Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung 1901—1910. Berlin 1912, Weidmannsche Buchhandlung. XVI, 511 S. 8 Mk.

sachlichen Gesichtspunkten zu gruppieren, nur geringes Interesse entgegenbringen. Das nackte Thema besagt überhaupt wenig, wenn man nicht die Ausführung, nicht Maß und Art der Vorbereitung kennt. Oft denkt man zu gering und öfters auch zu hoch von den Schwierigkeiten der Aufgabe. Doch interessant und lehrreich sind die in der Einleitung S. 2—8 mitgeteilten Aituriententhemata zweier Gymnasien aus einem Zeitraum von fünfzig bis sechzig Jahren (1822—84. 1821—76), lehrreich besonders wegen des Fortschreitens von philosophischen zu geschichtlichen und weiter zu literarischen Aufgaben und damit zu dem eigentlichen Gebiet des deutschen Unterrichts, eben dem Gebiete, wo der Deutschlehrer als solcher, und er allein, wirklich Sachkenner ist.

Bekanntlich sollen die Seminarkandidaten aller Fakultäten in den unteren Klassen zum deutschen Unterricht herangezogen werden. Der Sinn der Bestimmung ist unzweifelhaft der, daß damit allen Lehrern die Pflicht zum Bewußtsein kommen soll, an ihrem Teil dem deutschen Unterricht zu sekundieren, mindestens seine Wirkungen nicht zu durchkreuzen. Aber jüngst hörte ich einmal diese Bestimmung auf eine ganz neue Art begründen. Der deutsche Unterricht auf unsern höheren Schulen sei so schlecht, hieß es, daß man die guten Lehrer des Deutschen nehmen müsse, wo man sie finde. Also: wenn man früher meinte, der Deutschlehrer müsse auf allen Gebieten dilettieren, so wird jetzt allen Lehrern zugemutet, dem Deutschlehrer ins Handwerk zu pfuschen.

Nicht viel besser steht es mit einem Aufsatzbetrieb, wie ihn der Teil des großen 'Handbuchs des Deutschen Unterrichts' an höheren Schulen erkennen läßt, der vom deutschen Aufsatz handelt.[1]) Die im Anhang wortgetreu mitgeteilten Proben von Abiturientenarbeiten über das schöne Goethische Paradoxon: 'das Gesetz nur kann uns Freiheit geben', bringen den 'aktenmäßigen Beweis' nicht für die Fruchtbarkeit moralischer Themata, wohl aber für den Grad von Virtuosität, zu dem man unsere *μειράκια* bringen kann im *λόγους πλάττειν* durch andauerndes Herumführen in einem vorsichtig abgegrenzten, mit jeder Wiederholung trivialer werdenden Gedankenkreise. Nun sollte aber die Hauptaufgabe der Primanerjahre die sein, dem heranreifenden Geschlecht das Vergnügen am *λόγους πλάττειν* allmählich abzugewöhnen. Von der in diesem Buch empfohlenen Art der Vorbereitung auf solche Künste stehe hier eine kurze Probe (S. 305): 'Genießen macht gemein (Goethes Faust). Faust macht 'diese Erfahrung an sich selber. — Es handelt sich natürlich um das stumpfe 'Leben des Sinnenmenschen, der von Arbeit, Pflicht und geistigen Genüssen 'nichts weiß. — In den richtigen Grenzen darf die Sinnlichkeit unbedenklich 'befriedigt werden. Man denke an Luther, Schiller und so viele andere Geistes-'helden, die frohem Lebensgenuß das Wort geredet haben.'

Das Herz, das sich hierbei nicht im Leibe umdreht, mag ein ganz braves Herz sein, aber ein Philologenherz ist es nicht. Man braucht nicht einmal Philologe zu sein, um zu wissen, daß 'gemein' nicht immer den stark wegwerfenden Sinn gehabt hat. Aber damit ist der hohe Sinn des Satzes noch

[1]) Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz. 2. Aufl. München 1911, Beck. 347 S. gr. 8.

lange nicht begriffen. Das erste, was ein redlicher, der Behandlung eines solchen Themas gewürdigter deutscher Primaner gewahr werden mag, ist hier, wie vor jedem wahren Verständnis, ein Nichtverstehen, ein Gefühl der Verwunderung. So wird er bald dahinter kommen, daß er es hier widerum mit einem recht ungemeinen Wort zu tun hat, dessen Sinn, noch ehe er den Faust aufschlägt, ihm nicht lange verborgen bleiben wird, sobald er nur sich der Ilmenauer Zeilen erinnert:

Der kann sich manchen Wunsch gewähren,
Der kalt sich selbst und seinem Willen lebt;
Allein wer andre wohl zu leiten strebt,
Muß fähig sein, viel zu entbehren.

Von Askese und Fasten, von Training und selbstauferlegter Enthaltung hat er ja überall gehört und, seit seiner Pubertät, reichlich eigene Erfahrung. Rings um sich her sieht er das Gegenteil, auch an dem Selbstgenuß salbadernder Kanzel- und Kathederbeherrscher, was auszuführen eine natürliche oder anerzogene Bescheidenheit ihn hindern mag. Aber zu einer kräftigen Heraushebung, kurz gesagt, von mönchischer und von heroischer Askese wird er wohl bereit und befähigt sein und aller wohlweisen Bemerkungen über die 'in den richtigen Grenzen unbedenklich erlaubte Befriedigung' usw. lachen. Aber wenn er jetzt still vor sich hinlacht, nach zehn Jahren klingt es etwas anders: ... 'sie gießen einem Blei ins Hirn, sie knebeln einem das Maul mit Gemeinplätzen und pauken einem mit einem täglichen Hagel von faustdicken Dummheiten das letzte bißchen Ehrgefühl aus dem Tempel raus!'

Seit einiger Zeit regt es sich unter den Germanisten: durchdrungen von der Reformbedürftigkeit des deutschen Unterrichts wünscht man, namentlich in Süddeutschland, eine bessere Ausbildung der Deutschlehrer, und — etwas überstürzt doch wohl — im Lehrplan eine Vermehrung der deutschen Stunden. Wichtiger als alle Änderungen im Lehrplan ist, daß die Lehrer des Deutschen ihren Horizont etwas erweitern, daß sie durchgebildete Literatur- und Sprachhistoriker und dabei gerade auf den Schulen, die ein historisches Verständnis der Gegenwart anstreben, selber volle Gegenwartsmenschen seien. Es darf nicht vorkommen, daß ein tüchtiger Schüler deshalb verspottet wird, weil er sich mit Hebbel oder Ibsen bekannt zu machen gesucht hat. Alles Werden geschieht in Wehen, und jedes Neue, auch das gesundeste und kräftigste, fördert Abgestorbenes und Halbunsinn zutage. Solche Einsichten wird man ja der grünen Jugend nicht gerade unter die Nase reiben. Aber die Lehrer selber sollen an dem geistigen Leben der Gegenwart so intensiv als möglich beteiligt sein. Also Historismus (*sit venia verbo*) und Modernismus, beides verbunden erst macht den Gymnasiallehrer, besonders im Deutschen. Darnach wird eine Dichterinterpretation dann etwas anders aussehen als bei Franz Kern, und selbst bei Ludwig Bellermann. Aber hören wir rasch noch von einigen der Vorkämpfer: 'Die Tore der Lernschule fallen langsam ins Schloß, und die Tore der Lebensschule werden langsam aufgetan', heißt es prophetisch dunkel und scheinbar tief bedeutungsvoll in einem sonst durch Wärme und Offenheit ansprechenden Büchlein, das

recht unterhaltend von feuilletonistischen Versuchen höherer Töchter zu erzählen weiß.[1]) Aus der Praxis einer Realschule ist ein schlichtes und wie mich dünkt vielversprechendes Schriftchen erwachsen, das in zehn Paragraphen von den einzelnen Phasen der Aufsatzarbeit etwa eines Untersekundaners so berichtet, daß auch Reifere daraus lernen können.[2])

Oberstes Gesetz aller redlichen Schriftstellerei ist, und nicht erst seit heute und gestern, des alten Cato *rem tene, verba sequentur*. Aber Cato hat in seinen alten Tagen doch noch Bekanntschaft mit den Griechen gesucht. Ihnen verdankt Europa die erste Anleitung zu künstlerischer Form der Rede, ihnen und den Römern freilich auch die Wucherpflanze einer rein artistischen Rhetorik.

Diese Rhetorik innerlich zu überwinden beginnen wir in weiten Kreisen erst seit einem Menschenalter, was sich des näheren hier und vielleicht überhaupt jetzt noch nicht ausführen läßt. Ein den meisten bisher völlig neues Wahrheitsbedürfnis hat auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern der Prima neu gestaltet. Rednerischer Glanz blendet nicht mehr wie früher, dialektischer Witz zündet, schöngeistiges und moralisches Anempfinden befriedigt nicht mehr wie früher: man will ganz mitempfinden können. Und wo man das nicht kann, versagt man seine Teilnahme, doch nur um da sich desto williger zu ergeben, wo man das Gefühl hat, hier wird uns nichts vorgemacht, hier redet ein Kenner geistigen Lebens, wohl mit Zurückhaltung, aber im Grunde doch rückhaltlos und männlich frei, ohne pädagogische Scheuklappen.

Darum hat in der Tat ein großer Teil der üblichen Aufsatzthemata, wie man sie in den vorhergenannten Sammlungen aufgespeichert findet, es sind ungefähr auch die Themata, die in den Aufsatzfabriken feilgeboten werden, etwas Abgestandenes.

Der Primaner von heute will auch im Deutschen Fachaufsätze: literarische Referate, Analysen, Charakteristiken, an Literatur-, Kunst-, Naturdenkmäler, auch wohl an naheliegende psychologische und ethische Probleme allgemeiner Art angeknüpfte Denkaufgaben; mancherlei anmutige Übungen der Phantasie und des Geschmacks mögen nebenhergehen. Dann hat der jugendliche Schriftsteller festen Boden unter den Füßen, dann kann er lernen mit Sachkenntnis urteilen und mit Wärme darstellen. Strebsamere werden für eine umfassendere Facharbeit zu haben sein, auch im Deutschen; sie mögen dabei ihre Exzerpte[3]) be-

[1]) Arno Schmieder, Erleben und Gestalten. Ein Aufsatzpraktikum für höhere (Töchter-) Schulen. Leipzig 1912, Teubner. 1,60 Mk.

[2]) Otto Oertel, Deutscher Stil. Leipzig 1912, Teubner. 122 S. geb. 1,80 Mk.

[3]) Exzerpte, genaue und zugleich übersichtliche Inhaltsangaben machen, in jeder gewünschten Kürze, ist eine Kunst, die gelernt sein will. Wie schwer sie ist, und wie selten sie mit Sicherheit ausgeübt wird, dafür liegen die Beweise überall zutage. Aber Exzerpte, Kollektaneenhefte zu verlangen erscheint manchem (so Otto Apelt, in dem erwähnten Buche S. 29) zuviel verlangt; das sei wohl vor fünfzig Jahren möglich gewesen, heute sei es 'kaum noch diskutierbar'. Ich und meine Kollegen und unsere Schüler an dem bereits erwähnten Gymnasium müssen lebhaft widersprechen und verwundert fragen, wie man denn z. B. in der Ilias, in Platon, in Cicero De oratore auch nur vier Wochen bestehen könne ohne Exzerpte. Selbst ihre deutsche Lektüre empfehl ich den Schülern nie anders zu treiben als

nutzen lernen, mögen erfahren, wie unmöglich es ist, Mehl zu gewinnen, wenn man kein Korn auf die Mühle tut.

Witz, Laune, Schwung und die Verfechtung ganz persönlicher Überzeugungen wird der rechtschaffene Primaner am liebsten heimlich üben wollen, oder, wenn es hoch kommt, da wo er nicht die gräßlich kühle Überlegenheit des korrigierenden Lehrers, sondern vornehmlich die Kritik seiner Kameraden zu fürchten hat, in den Vereinen.

Ich wünsche jedem Gymnasium in einer Ecke, einem Turmzimmer z. B., einen Vereinsraum, oder — da dies kein Wort ist, außer in den Kreisen der Wörtermacher —, einen 'Söller', von der Schule einfach, mit dem Nötigsten, von den Schülern behaglich, künstlerisch, auch phantastisch ausgestattet. Dort tagen alle Vereinssitzungen, dort wird, unter Leitung eines Lehrers, der gern außerdienstlich einmal ein Stündchen mit den Söhnen zusammen ist, allerlei gelesen und besprochen, was nicht gerade zum Kanon der Schullektüre gehört: Euripides, Aristophanes, Terenz, Seneca, Humanisten, lateinische Dramen, die ein Bestandteil der deutschen Nationalliteratur sind. Dort wird französisch und englisch konversiert und deklamiert, nach Herzens Lust endlich deutsch gelesen, vorgetragen, geredet und debattiert, dann und wann wohl auch gemimt, ja gedichtet; alles ohne jeden Zweck, ohne jede Rücksicht auf Examen und Berechtigungen, aus reiner Freude an dem mit der selbstgewählten Aufgabe wachsenden Talent; manches gewiß verworren, manches töricht, doch daß kein Schade geschehe, dafür sorgt wohl der mehr assistierende als präsidierende Lehrer und, im Hintergrunde, der für das Ganze verantwortliche Direktor. Und schließlich:

Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
Es gibt zuletzt doch noch 'nen Wein.

---

mit der Feder in der Hand. Aber 'verlangen'? Die Sache verlangt es, nicht ich. Ich lasse mir wohl im Anfange das Exzerpt des einen oder anderen langsamen Arbeiters vorlegen, um ihm zu zeigen, wie man es machen soll, um ein noch nach Jahren, natürlich nur für den Verfasser selber, brauchbares Exzerpt zu erhalten.

ROUSSEAUS 'PROFESSION DE FOI DU VICAIRE SAVOYARD' ALS SCHULLEKTÜRE

Von Willibald Klatt

Für die Wiedereinführung der Philosophie in unsere höheren Schulen braucht man nicht mehr nach neuen Gründen zu suchen: Theoretiker und Praktiker sind dafür mit lebhaftem Bemühen eingetreten, und auch die Männer der Universität haben sich warm dafür ausgesprochen. Und was vielleicht am meisten überzeugend sein könnte für die Lauen, die noch zaudernd am Wege stehen: Humanisten und Realisten — ich meine Vertreter der Geistes- oder Kulturwissenschaften wie die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen — reichen sich die Hand in dem Bekenntnis: wichtiger als die Verständigung über Einzelfragen der Methodik und Didaktik und über die Kunstgriffe der Schulorganisation ist zurzeit eine Einigung darüber, daß und wie die Schüler der Oberstufe der Vollanstalten über die allen Einzelwissenschaften gemeinsamen Probleme und über die allem Einzeltun richtunggebenden Grundsätze zur Klarheit zu bringen sind. Friedrich Paulsen hat, wie so oft, auch hier das eigentlich Entscheidende ausgesprochen, wenn er, für die Möglichkeit der Behandlung erkenntnistheoretischer und metaphysischer Dinge in der Schule eintretend, schreibt: 'Man vergesse nicht: irgendeine Antwort auf diese Fragen gibt sich der geistig angeregte Schüler in diesem Alter unter allen Umständen; das metaphysische Interesse läßt sich nicht nach Belieben verschieben oder überhaupt ausschalten. Ist es geraten, seine Befriedigung ganz und gar dem Zufall oder der ungeübten eigenen Kraft zu überlassen?'[1]) Oder, noch drastischer, an einer Stelle seiner 'Pädagogik' (S. 330), wo er sogar für eine — wenn auch natürlich nicht systematische — Einführung in die Geschichte der Philosophie eintritt: 'Eigentlich ist es seltsam: jeden mittelmäßigen Poeten, Opitz, Lenz, Hagedorn, Plautus oder Terenz, muß der Schüler kennen, wenigstens den Namen und was er verfaßt hat; dagegen mag ihm ein Mann von der überragenden geschichtlichen Bedeutung eines Aristoteles, eines Spinoza, eines Leibniz so gut wie ganz unbekannt bleiben!'

Hocherfreulich nach dieser Richtung hin war denn auch das Verhalten der 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die im Oktober 1911 in Posen getagt hat. Nicht der Umstand allein, daß die philosophische Propädeutik als letzter Punkt des unter dem Stichwort 'Universität und Schule' stehenden 'Hamburger Programms' einen zentralen Gegenstand der Verhandlungen bildete, kann den zureichenden Grund geboten haben für die philosophische Stimmung, die auch die mannigfachen Fachvorträge und -verhand-

[1]) Artikel 'Philosophische Propädeutik' in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. VI 804.

lungen durchwehte; und wenn es selbstverständlich war, daß Rudolf Lehmann als Vertreter der Philosophie und Pädagogik an der Posener Akademie, als langjähriger Vorkämpfer der Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik und als Verfasser darauf hinzielender Lehrbücher mit heller Begeisterung für seine Lieblingsidee eintrat, so war es doch fast noch mehr ermutigend, die gleiche Freudigkeit auch bei den Naturwissenschaftlern, speziell den Biologen, zu finden, deren einer mit berechtigtem Nachdruck darauf hinwies, wie die 'Meraner Beschlüsse', auf deren Verwirklichung die Mathematiker und Biologen in ihren Forderungen bedacht seien, gerade doch auch für den Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eine gründliche philosophische Durchbildung verlangt hätten.[1]) Und wenn es gestattet ist, ein persönliches Erlebnis einzuflechten, so kann auch dieses zeigen, daß ein starker Hauch 'philosophischen Geistes' — das Wort tauchte in jenen Tagen immer wieder auf — die Versammlung erfüllte. In der Diskussion über die philosophische Propädeutik hatte ich die Aufmerksamkeit auf die Oberrealschulen zu lenken gesucht, und mit der Begründung, einzig der Religionslehrer sei dort heute zur Erörterung philosophischer Dinge geradezu gezwungen, empfahl ich, den fremdsprachlichen Unterricht zur Lektüre mindestens einer französischen oder englischen Schrift philosophischen Charakters zu benutzen, wie solche seit einigen Jahren in der Ruskaschen Sammlung vorlägen. Dadurch erregte ich den Zorn meines ehemaligen Physiklehrers, der jetzt eine Oberrealschule leitet, und nach der Sitzung faßte er mich moralisch beim Ohr und versicherte mir sehr energisch, die Mathematiker und Physiker benützten mindestens ebenso eifrig wie die Theologen jede Gelegenheit, in ihrem Fachunterricht philosophische Probleme zu erörtern. (Wohl ihm und mir, wenn ich ihn nie durch schlimmere Dinge gekränkt habe!)

Angesichts der in Preußen[2]) geltenden Lehrpläne, mit denen es schlecht und recht auszukommen gilt, war nun aber in Posen und ist natürlich noch heute die eigentlich praktische Frage die: Wie kann man 'Philosophie im Unterricht' treiben, solange 'Unterricht in der Philosophie' nicht zu haben ist? Soll man, weil aus schultechnischen Gründen auf die Forderung eines besonderen Philosophieunterrichts gegenwärtig ganz verzichtet werden muß, dafür im Fachunterricht die jeder Disziplin naheliegenden Probleme der Logik, der Erkenntnislehre, der Ethik usw. an angemessener Stelle aus dem Unterricht hervorwachsen lassen und dabei je nach dem Gegenstand bald die sokratische, bald die lehrhaft vortragende Methode anwenden? Der Gedanke hat aus pädagogischen und psychologischen Gründen viel für sich, und sicherlich ist eine Schule besser daran, an der alle Lehrer 'in philosophischem Geiste' unterrichten, als eine andere, die ihren Tribut an die Philosophie in zwei besonderen Wochen-

[1]) Beide Vorträge sind in diesen Jahrbüchern XXX (1912) abgedruckt: Lehmann, Philosophische Propädeutik, S. 122 ff.; Nath, Die Meraner Vorschläge in ihrer Stellung zu den allgemein-pädagogischen Fragen der Gegenwart, S. 40 ff.

[2]) Ich beziehe mich, außer wo ich es besonders sage, im allgemeinen auf preußische Verhältnisse.

stunden zahlt, im übrigen jedoch ihren Stolz vor allem in 'exakten' Betrieb und Häufung von Kenntnissen setzt. Aber es spricht auch manches dagegen. Während nämlich der besondere Philosophieunterricht nach dem Willen vieler seiner Vorkämpfer neben der Erörterung der gewissen Gruppen von Einzelwissenschaften gemeinsamen Methoden wissenschaftlicher Erkenntnis doch vor allem den Zweck erfüllen müßte, die Schüler über die materiellen Voraussetzungen aller Wissenschaft (über Begriffe wie Substanz, Bewegung, Materie, Seele, über das Wesen und die Grenzen der Erkenntnis), ferner über die Möglichkeit und die Tragweite ethischer und ästhetischer Wertsetzungen zum Nachdenken zu nötigen, bestände bei Verteilung dieser Arbeit unter die Fachlehrer nach wie vor die Gefahr, daß die 'spekulative Auffassung der Dinge', vor allem aber das 'Bedürfnis der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden' (wovon die preußischen Lehrpläne von 1901 reden), nun doch nicht zu ihrem Rechte gelangten. Denn wenn man auch den günstigsten Fall voraussetzt, daß alle Lehrer der Oberstufe gewillt und fähig wären, in dem angedeuteten Sinne 'Philosophie im Unterricht' zu treiben, wer bürgt dafür, daß nun der Religionslehrer, der Historiker, der Physiker und der Biologe nicht jeder seine besondere Philosophie mit Nachdruck vertreten und die tastend-hilflose Schülerseele noch mehr ins Ungewisse treiben würden? Besteht überall auch nur die Möglichkeit, daß eine vorherige Vereinbarung und Verständigung erfolge, welche Philosophie denn nun als grundlegend gelten soll? Eine herrschende 'Schulphilosophie' wie in der Blütezeit des Mittelalters oder zur Zeit der Wolffschen Popularphilosophie haben wir heute nicht. Ist aber überall die philosophische Gelassenheit zu erwarten, die mit weiser Zurückhaltung auf die Probleme führt und die Tatsachen immer als Tatsachen, die Hypothesen immer als Hypothesen kennzeichnet? Oder ist es etwa wünschenswert, daß irgendeine Philosophie von oben her zur Nachachtung empfohlen werde, damit jeder wisse, woran er sich zu halten habe?

Diese Fragen brauchen nur gestellt zu werden, um erkennen zu lassen, daß immerhin noch nicht allzuviel erreicht ist, wenn eine Anzahl begeisterter Kongreßteilnehmer im wesentlichen darin einig ist, daß 'Philosophie im Unterricht' eine erstrebenswerte Sache sei. Zugleich aber erhellt daraus, wie segensreich selbst an einer Schule, die mit lauter im besten Sinne philosophischen Köpfen beglückt wäre, doch daneben noch ein zusammenfassender Philosophieunterricht wirken könnte, den ein vielseitiger, gewandter, taktvoller Lehrer unter Würdigung aller im Fachunterricht erworbenen Standpunkte übernähme, — mit dem Ziele, weniger eine bestimmte Weltanschauung zu predigen als die Notwendigkeit des Besitzes einer solchen nachzuweisen. Daß dabei die durch ihre 'Exaktheit' und ihre Amoralität für jugendliche Instinkte so anheimelnde populär-naturwissenschaftliche Weltanschauung[1]) etwas unter die Räder käme, halte ich allerdings für selbstverständlich und wünschenswert, und dies wäre um

[1]) Schon diese kühne Verallgemeinerung ist unphilosophisch, ja unwissenschaftlich; denn es gibt natürlich keine allgemeingültige und für alle Naturforscher sich zwingend ergebende 'naturwissenschaftliche Weltanschauung'.

so wirkungsvoller, wenn recht oft ein Naturwissenschaftler das endgültige Begräbnis selbst übernehmen wollte.

Nirgends aber — und damit nähere ich mich meinem Hauptgegenstande — dürfte von den für die Notwendigkeit philosophischen Unterrichts Gewonnenen sein gänzlicher Mangel lebhafter empfunden werden als an der Oberrealschule. Sie hat, seit sie in bezug auf die Berechtigungen den anderen Schulgattungen fast völlig gleichgestellt ist, eine Ehrenpflicht übernommen, die einzulösen ihr noch als eine Zukunftsaufgabe verbleibt. Denn vorläufig kann noch nicht zugegeben werden, daß sie einem Bildungsideale dient, das an Größe, Tiefe und Geschlossenheit dem humanistischen Bildungsideal gewachsen ist. Noch kann sie sich nicht rühmen, ein tiefgehendes Verständnis der modernen Kultur zu vermitteln und den Schüler in der Gedankenwelt, die das eigentliche Wesen der nachmittelalterlichen Zeit darstellt, wirklich heimisch zu machen. Wohl erlangt er eine umfassendere Kenntnis der naturwissenschaftlichen Forschungsergebnisse und ein besseres Verständnis für die moderne Technik als der Gymnasiast; wohl wird ihm — bei gutem Unterricht — eine schätzenswerte Einführung in die Welt der deutschen Klassiker und auch in das Wesen der christlichen Weltanschauung vermittelt; aber während der Gymnasialabiturient durch das mehrjährige Studium einer Anzahl historischer, poetischer, philosophischer Schriften zweier Völker, deren Kultur in dem vom Gymnasium übermittelten Ausschnitt immerhin ein abgeschlossenes Weltbild darstellt, über die eigentlichen Menschheitsfragen orientiert worden ist und 'der Menschheit große Gegenstände' bedenken gelernt hat, haben die neusprachlichen Reformer dafür gesorgt, daß lange Zeit fast niemand wagen durfte, den Gedankengehalt der englischen und französischen Literatur in einer der Stundenzahl und der geistigen Reife der Schüler auch nur annähernd entsprechenden Weise auszuschöpfen. Freilich, eine Wandlung zum Besseren ist im Werden, aber sie ist sehr jungen Datums; und wenn man die fremdsprachlichen Lektürestoffe auf der Oberstufe der Realanstalten mustert, so findet man doch noch viel zu selten das Bestreben, in den letzten drei Jahren den Schülern, die durch ihren Übergang auf die Oberstufe den Wunsch nach geistiger Durchbildung und nach vollwertiger Vorbildung für die gelehrten Studien kundgeben, nun auch wirklich eine Speise zu bieten, die das Verdauen lohnt und dem Geiste Kräfte gibt, wie er sie für die Erarbeitung einer wirklichen Kulturbildung braucht.[1]) Und wenn die Universitätslehrer — nicht bloß die Juristen, sondern auch die Historiker und sogar die Vertreter der modernen Fremdsprachen — unsern Oberrealschulabiturienten immer wieder Schwierigkeiten in den Weg legen und ihnen (wie mir oft geklagt wird) geradezu von den beabsichtigten Studien abraten, so gibt dies

[1]) Auch die Verhandlungen der X. Direktorenversammlung von Schleswig-Holstein (1911, S. 88—91) wollen philosophische Lektüre nur ausnahmsweise 'unter besonders günstigen Verhältnissen' zulassen. In demselben Jahre verhandelte über den gleichen Gegenstand die XXVII. Direktorenversammlung von Westfalen. Ein Beschluß wurde dort nicht gefaßt; aus dem Bericht über die Debatte (S. 189—195) gewinnt man aber den deutlichen Eindruck, wie der Gedanke im Vordringen begriffen ist.

doch ernstlich zu denken! Hat doch Professor Schneegans-Bonn, der auf der 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel (1907) für eine völlige Umgestaltung des Betriebs der neueren französischen Literaturgeschichte an den Universitäten im Sinne einer energischen Versenkung in die wirklichen Kulturwerke der neueren Zeit eintrat, die mangelhafte Einführung der Neusprachler in den Gedankengehalt dieser Werke geradezu verantwortlich gemacht für die geringe Einschätzung der Oberrealschule auf seiten ihrer Gegner. 'Mit ihr (der tieferen literarischen und kulturgeschichtlichen Durchbildung der Neuphilologen durch eigens dafür berufene Ordinarien) steht oder fällt die Bedeutung der Oberrealschule als Hüterin des «modernen Kulturideals».' Und Herberich, der Verfasser des Entwurfs zu einem Lehrplan für die bayerische Oberrealschule (1907), nennt unter den Schriftstellern, deren Lektüre ihm im fremdsprachlichen Unterricht der Oberstufe unerläßlich erscheint, größtenteils Philosophen, denn er meint: 'Gerade die uralten philosophischen Probleme der Menschheit geben den Einzelwissenschaften erst ihren höheren, über das unmittelbare praktische Bedürfnis hinausgehenden Sinn und Zweck; sie und nur sie allein sind die Wurzeln des unausrottbaren, ewigen Forschungstriebes der Menschheit, der uns geduldig Tatsachen auf Tatsachen häufen, Hypothesen auf Hypothesen erfinden läßt, in der Hoffnung, doch eines Tages auf unsere Fragen nach den Rätseln des Daseins eine Antwort zu erhalten.'[1])

Ich möchte es deshalb mit Prof. Ruska (Heidelberg) als eine 'Ironie des Schicksals' ansehen, daß auf dem Kölner Neuphilologentage, auf dem die 'Philosophie feierlich begraben wurde'[1]), zugleich das erste Probebändchen einer Sammlung französischer und englischer Schullektüre verteilt wurde, die philosophische, kulturgeschichtliche und naturwissenschaftliche Schriftsteller der letzten Jahrhunderte in den fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule einzuführen versuchen wollte. Und wenn es einmal Mode werden sollte, Bücher aus dieser Ruskaschen oder einer ähnlichen Sammlung in der Prima der Oberrealschule zu lesen, so wird es nur eine Pflicht der historischen Gerechtigkeit sein, Ruska als den Pfadfinder und Wegweiser zu wertvolleren Idealen zu nennen; denn in seinem Artikel 'Was hat der neusprachliche Unterricht an der Oberrealschule zu leisten?' (Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht, IV, 1904) hat er es mit völliger Zielbewußtheit dargetan, daß nur ein in seinem Sinne gelenkter fremdsprachlicher Lektürebetrieb die Oberrealschule dem Gymnasium ebenbürtig machen kann, und daß es gilt, sich 'jenen Aristokraten des Geistes' zuzuwenden, 'deren Gedankenarbeit seit dem Wiedererwachen der Völker aus dem wissenschaftlichen Schlummer unserm modernen Denken die Wege gebahnt und die Ziele gesteckt hat. Diese Arbeit erst berechtigt uns', sagt er, 'die neueren Sprachen hinsichtlich ihres bildenden Wertes den klassischen an die Seite zu stellen'.

Nachdem nun seit 1904 eine Anzahl Bändchen dieser Ruskaschen Sammlung vorliegen, möchte ich behaupten: sie sind augenblicklich, soweit ich sehe,

[1]) J. Ruska, Der Herberichsche Lehrplanentwurf für die bayerischen Oberrealschulen. Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht VI 220 ff.

das einzige Mittel, den durch die preußischen Lehrpläne von 1901 angedeuteten, aber nicht zur Forderung erhobenen Wunsch nach Wiedereinführung philosophischen Unterrichts an den Realanstalten zu verwirklichen.

Zwar ist es bei der relativen Schwierigkeit dieser Lektürestoffe von vornherein wahrscheinlich, daß sie im ganzen nur für Oberprimaner in Betracht kommen werden. Auch kann, da poetische Stoffe und Dramen meiner Meinung nach keinesfalls vernachlässigt, Literaturgeschichte nicht allzu kurz und oberflächlich behandelt werden sollte, im allergünstigsten Falle höchstens ein englisches und ein französisches Bändchen ein und derselben Schülergruppe dargereicht werden; und dies bedeutet, daß ihr unmöglich alle hauptsächlichen Probleme, die vielleicht ihrem Verständnis entsprächen, nahegebracht werden können. So wird, um ein paar Beispiele zu nennen, die Lektüre von Lockes 'Essay concerning human understanding' vor allem zur Analyse der psychologischen Grundlagen des Erkennens, die von Montesquieus 'Esprit des lois' mehr zu staats- und rechtsphilosophischen Erörterungen, die von Taines 'Philosophie de l'art' dagegen zu ästhetischen und kulturgeschichtlichen Gedankengängen einladen. Aber würde es denn bei einem besonderen propädeutischen Philosophieunterricht wesentlich anders sein können? Gewiß, die meisten älteren Verfasser von Lehrbüchern für die philosophische Propädeutik fordern vor allem Unterricht in Logik und Psychologie. Aber erstens ist zu logischen, besonders methodologischen Betrachtungen immer irgendwie der Weg zu finden (wenn auch nicht von allen Bändchen aus ohne Gewaltsamkeit), und noch häufiger werden sich psychologische Untersuchungen geradezu aufdrängen. Zweitens aber ist man jetzt unter den Beteiligten doch wohl ziemlich einig darüber, daß weniger eine Erledigung bestimmter Stoffgebiete das erste Erfordernis ist (zumal ja kein Lehrplan dazu nötigt), sondern vielmehr die Erregung oder Befriedigung des philosophischen Interesses. Freilich, das Ideal — an das auch die Verfasser der Lehrpläne von 1901 gedacht haben mögen — wäre ja eben die mehrfach erwähnte Unterrichtsform, bei der die Philosophiestunde zugleich den neutralen Boden und den Konzentrationspunkt für die Aussöhnung der in den verschiedenartigen Bildungstoffen liegenden Gegensätze bieten sollte.

Nun ist es ja aber auch denkbar, daß hie und da einmal eine dem Verständnis der Schüler erreichbare philosophische Schrift ausfindig gemacht werden könnte, die, zunächst dem Fachunterricht dienend, doch zugleich durch ihren Stoff Gelegenheit böte, einen solchen Ausgleich gegensätzlicher Weltanschauungen zu versuchen. Als eine Schrift dieser Art darf man, wie ich weiterhin zu zeigen hoffe, die 'Profession de foi du vicaire savoyard' in Rousseaus 'Émile' empfehlen. Der Umstand, daß ich sie vor kurzem selber in der Sammlung von J. Ruska (Heidelberg)[1]) habe erscheinen lassen, würde mir ein längeres Verweilen bei ihr verbieten, wenn der Herausgeber dieser Jahrbücher mich nicht

[1]) Französische Schriftsteller aus dem Gebiet der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, herausg. von Prof. Dr. J. Ruska. 6. Bd. Jean Jacques Rousseau, La Profession de foi du vicaire savoyard. Aus dem vierten Buche des 'Émile' mit Einleitung und Anmerkungen herausg. von W. Klatt, Heidelberg 1912, Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

ausdrücklich zu einer Darlegung meiner Absichten an dieser Stelle aufgefordert hätte. So sei es mir gestattet, nunmehr als mein eigener Herold aufzutreten.

Ich glaube, es war wirklich ein glücklicher Gedanke Ruskas, die 'Profession de foi' in die Reihe der philosophischen Bände seiner Sammlung aufzunehmen. Denn von keinem der bisher erschienenen Bändchen wird mit größerem Rechte behauptet werden können, daß es den Rat der Lehrpläne befolgt, durch die Prosalektüre auf der Oberstufe die philosophische Propädeutik einigermaßen zu ersetzen und durch diese Lektüre die 'Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken'; auch ist wohl keins geeigneter, 'die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden'. Derselben Ansicht war übrigens der bekannte energische Gegner der Monisten, Professor Dr. Joh. Reinke, und sie veranlaßte ihn, eine Übertragung der 'Profession' zu veröffentlichen (Heilbronn, E. Salzer, 1908). In der Vorrede zu seiner Übersetzung sagt er: 'Obgleich vor 150 Jahren verfaßt, mutet die Schrift uns an, als redete der Verfasser aus den geistigen Kämpfen der Gegenwart heraus. Wie überzeugt und darum überzeugend spricht Rousseaus Stimme zu uns in großartiger Folgerichtigkeit der Gedanken und Worte! Welche Ehrlichkeit im Bekennen der Zweifel, welche Demut und Herzenseinfalt in deren Überwindung! . . . Rousseaus Schrift hat darum eine so gewaltige Anziehungskraft ausgeübt, weil sie Probleme behandelt, welche die Brust des Höchstgebildeten wie des geistlich Armen bewegen. Wer hätte nicht ähnliche Gedankengänge einst durchgemacht und durchkämpft? Und doch ist wohl niemand, der sich dem Grübeln seiner Vernunft überließ, über Rousseau hinausgekommen. . . . Rousseaus Gedanken dem Volke vorenthalten zu wollen, wäre töricht, fast lächerlich. Ein Volk, das Nietzsche und Haeckel liest, soll auch die Bekenntnisse des Vikars lesen. . . . Ich möchte glauben, daß unsere Geistlichen in diesen Bekenntnissen des Vikars eine unerschöpfliche Fundgrube haben für Themata, nach deren volkstümlicher Erörterung von sachverständiger Seite die ihnen anvertrauten Seelen hungern und dürsten.'

Die letzten Sätze wird man denen zu lesen geben dürfen, die etwa auf die scharfen Angriffe hinweisen, die Rousseau gegen die christliche Kirche gerichtet hat, und die deshalb das Bekenntnis des Vikars aus der Schule verbannen möchten. Man wird ihnen auch Reinkes Worte entgegenhalten: 'Neben seinen Zweifeln bekennt doch auch Rousseau, welch unmittelbar packenden, ja überwältigenden Einfluß das Evangelium auf ihn ausübte.' Man wird ihnen leicht zeigen können, daß Rousseau in viel zwingenderer Weise als Kant — etwa nach der Art Schleiermachers — der Religion, und zwar besonders der christlichen Religion, ein unmittelbares Daseinsrecht gesichert hat, indem er einerseits die Grenzen der Vernunfterkenntnis scharf abgesteckt, andererseits dem religiösen Gefühl und der daraus fließenden Unerschütterlichkeit des Glaubens den selbständigen Platz neben dem schließenden, klügelnden, zweifelnden Verstande angewiesen hat.

Doch gilt es noch, die Behauptung zu erhärten, daß das Glaubensbekenntnis des Vikars mehr als alle anderen dem Horizont des Schülers erreichbaren Schriften

die 'Befähigung für spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden' geeignet ist. Eine Erörterung der Hauptgedanken des Buches mag daher gestattet sein.

Rousseau sah sich, als er den 'Émile' schrieb, zwei Fronten gegenüber. Von den Hoffnungen, die er auf die Philosophie seiner aufklärerischen Freunde gesetzt hatte, war er längst zurückgekommen: denn während Voltaire zwar sein Leben lang bemüht war, 'Newtons mechanische Naturphilosophie, Lockes erkenntnistheoretischen Empirismus und Shaftesburys Moralphilosophie unter dem Gesichtspunkte des Deismus' zu vereinigen (wie sich Windelband ausdrückt), und sich trotz aller Verschiedenheit des Temperaments und Charakters in manchen Punkten dauernd mit Rousseau berührte, war Diderot vom Deismus zur Skepsis, von der Skepsis zum Materialismus übergegangen; Condillac, Helvétius und La Mettrie endlich vertraten den wissenschaftlichen und zum Teil auch den praktischen Materialismus mit einer Entschiedenheit und bisweilen mit einem Grade von Frivolität, der Rousseau als ein völliger Bankerott alles Geistigen und aller Philosophie erscheinen mußte. Wenn Condillac Locke vorhielt, er sei in der Verwerfung des Angeborenen noch nicht weit genug gegangen, wenn er alle geistigen Funktionen sich aus Empfindungen entwickeln, also von außen her in den als lebensfähige Statue zu denkenden Organismus hineingelangen, dabei aber Gott und die Seele noch unangetastet ließ, leitete schon Helvétius aus dem Condillacschen Sensualismus materialistische Folgerungen ab, die Rousseau bewogen, ihm zuzurufen: 'Vergebens suchst du dich unter dich selbst zu erniedrigen, dein Geist zeugt wider deine Grundsätze, dein wohltätiges Herz verleugnet deine Lehre.' La Mettrie aber fand sein besonderes Behagen darin, den praktischen Materialismus in der Form des krassesten Hedonismus zu lehren, Geist und Seele als Funktionen des Gehirnes zu bezeichnen und alle sittliche Verantwortlichkeit als Torheit zu verwerfen. Solche Gegner zu widerlegen, dünkt Rousseau nicht schwer, und er tut es mit dem ganzen Pathos eines in seinem Innersten empörten Menschen. Daß wir die Dinge nicht bloß wahrnehmen, sondern sie auch vergleichen und beurteilen, ist ihm eine Gewähr dafür, daß wir eine angeborene denkende und dabei aktive geistige Substanz besitzen, die ein Abglanz des göttlichen Wesens ist. Diese unsere Wesensverwandtschaft mit Gott, die sich ihm vermöge eines unerschütterlichen und daher undiskutierbaren Gefühls aufdrängt, läßt ihn die Zweckmäßigkeit der Welt erkennen und berechtigt ihn zugleich zu beständiger theologischer und — dies ist, philosophisch angesehen, die schwache Seite von Rousseaus System — sogar zu anthropozentrischer Weltbetrachtung. Eher will er es für möglich halten, daß aus zufälliger Gruppierung von Buchstaben die Ilias und die Odyssee entstanden seien, als daß man die Welt als ein zufälliges Ergebnis des Spiels mechanischer Kräfte ohne die Hand eines allweisen und allgütigen Gottes begreifen könne. Daß dieser Gott ein persönliches, ein sittliches Wesen ist, ergibt sich ihm ebenfalls mit unausweichlicher Gewißheit aus der Selbstbeobachtung, nämlich aus der Tatsache des Gewissens. Mag auch die Freiheit des

menschlichen Willens mit der durchgehenden, von Gott gesetzten Kausalität schwer zu vereinen sein, mag die Substanz der Seele, ihre Wirkung auf die Körperwelt, ihr zukünftiger Zustand eine Fülle von unlösbaren Rätseln darbieten, — ihre Verschiedenheit vom Körper, ihre relative Unabhängigkeit von der Körperwelt, ihre sittliche Verantwortlichkeit sind Tatsachen, denen gegenüber ein dankbares Verstummen und Sichbescheiden angebrachter erscheint als ein Verkennen des Vorhandenseins von Schwierigkeiten. — Haben wir hier nicht eine 'spekulative Auffassung der Dinge', die dem jugendlichen Denker wertvolle Dienste leisten, ja ihm den Weg zu Kant ebnen kann, indem sie ihm die unserer Erkenntnis gesteckten Grenzen zeigt und ihm zugleich die Macht des metaphysischen Bedürfnisses zum Bewußtsein bringt?

Aber Rousseau kämpft noch gegen eine zweite Front: Lehrt ihn sein natürliches Gefühl, seine Vernunft sowohl wie sein Gewissen, den Sensualismus und Materialismus einerseits, den Atheismus und die Interessenmoral andrerseits zu verwerfen, so scheint es ihm doch unnötig, ja unberechtigt, uns im Namen einer sich auf besondere Offenbarung berufenden Kirche die Unterwerfung unter bestimmte Dogmen zuzumuten, die der Verstand zum großen Teil ablehnt. Er ist überzeugt — und hierin ist er ganz von seinem unhistorischen Jahrhundert abhängig —, daß der redlich in sich hineinhorchende und um sich blickende Mensch zu allen Zeiten und unter allen Himmelsstrichen in allen wesentlichen Fragen der Religion und Moral zu den gleichen Anschauungen gelangen mußte; warum also solle er sich die religiösen Wahrheiten in einer Form aufnötigen lassen, deren Anspruch auf Einzigartigkeit durchaus nicht gewährleistet erscheine? Wenn wirklich Gott es für nötig hielt, zu einer bestimmten Zeit in einem fernen Lande durch einige wenige Personen die Wahrheit kundzutun, warum ist es dann so unendlich schwer und für die meisten Menschen ganz unmöglich, zu den Quellen dieser Wahrheit vorzudringen und sie zu prüfen? Und wenn nur hier das Heil liegt, warum läßt Gott es zu, daß seit dem Erscheinen jener Offenbarung in allen Landen Millionen von Menschen dahingestorben sind, ehe die Missionare des Christentums sie erreichen konnten? Es ist nicht zu leugnen, daß Rousseau mit schärfster Dialektik die wunden Punkte aufgedeckt hat, die das Christentum mit den andern Offenbarungsreligionen dem kritischen Verstande darbietet, ganz abgesehen von der 'Übervernünftigkeit' der einzelnen spezifisch christlichen Dogmen, auf die Rousseau hier nicht eingeht. Aber das versöhnliche Moment, das dabei den Vorzug hat, doch echt philosophisch zu sein, fehlt hier ebensowenig wie in dem ersten Teile der 'Profession', wo gegenüber allen berechtigten Zweifeln und allem Eingeständnis der Unzulänglichkeit menschlichen Denkens schließlich das unmittelbare Gefühl das 'Postulat der praktischen Vernunft' erzeugte: mag Rousseau auch gegenüber der Offenbarungsreligion bei einem 'ehrfurchtsvollen Zweifel' enden, mag er es auch entschieden ablehnen, ihre Verbindlichkeit anzuerkennen, — sein Herz ist durch die erhabene Einfalt der Heiligen Schrift gewonnen, und derjenige, der im Mittelpunkt des Neuen Testaments steht, nötigt ihm das Urteil ab: '*Se peut il que celui dont il fait l'histoire ne soit qu'un homme lui-même? . . . Si*

la vie et la mort de Socrate sont d'un sage, la vie et la mort de Jésus sont d'un Dieu.' Mag das, streng genommen, nicht die unerbittliche Konsequenz des Philosophen sein, so liegt doch tiefe Weisheit in den Worten, mit denen er diese Betrachtungen abschließt: '*Que faire au milieu de toutes ces contradictions? Être toujours modeste et circonspect, mon enfant; respecter en silence ce qu'on ne saurait ni rejeter ni comprendre, et s'humilier devant le grand Être qui seul sait la vérité.*' Wenn diese echt Goethesche Weisheit das Ergebnis der berüchtigten Kritik der Offenbarungsreligion ist, kann man dann nicht jeden Jüngling beglückwünschen, der sie sich in die Seele prägt und diese Maxime auf seinen Lebensweg mitnimmt? Ist sie in der Zeit der Alleswisser und Allesbesserwisser nicht gerade für die Jugend die beste, ich möchte sagen: die anständigste?

In der Tat, ich kann mir, abgesehen von dem intellektuellen Gewinn, den die Lektüre dieses Buches schon durch das bloße Bemühen um sein Verständnis mit sich bringt, gar kein schöneres Ergebnis philosophischer Erörterungen für junge, nach einer Weltanschauung dürstende Seelen denken, als dieses, das die 'Profession' so eindringlich herbeizuführen strebt: energische Erfassung der geistigen Substanz in ihrer Besonderheit und ihrer ethischen Bestimmtheit, unerschütterliche Vergewisserung von der Freiheit des menschlichen Geistes bei aller naturgebotenen Gebundenheit, bewußte Selbstbescheidung angesichts des Unfaßbaren nach gründlicher Vertiefung in die Probleme der Umwelt und der Innenwelt, deutliche Abgrenzung und entschiedene Fundamentierung der Gebiete des Wissens und des Glaubens.

Nunmehr ist es eigentlich bloß noch eine Frage der Geschicklichkeit und des Taktes, wie im einzelnen bei der Lektüre der 'Profession' zu verfahren sei.

Es wird dem Leser meines Buches auffallen, daß es bei etwas über fünf Bogen französischen Textes mehr als drei Bogen Einleitung und Anmerkungen enthält, und er wird daraus mit Recht schließen, daß ich sie nicht bloß hingeschrieben habe, um dem dünnen Bändchen etwas Füllsel zu verleihen. Vielmehr weiß ich mich hierbei wiederum durchaus einig mit dem Begründer der Sammlung, der in seinen Thesen über den fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule[1]) sagt: 'Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts in den Oberklassen ist die geschichtliche Erfassung der Völker, die neben dem deutschen Volk Werden und Inhalt des modernen Geisteslebens wesentlich mitbestimmt haben; ist der Inhalt dieses modernen Geisteslebens selbst in der Gemeinsamkeit seiner Grundlagen und der Besonderheit seiner nationalen Ausbildung'. Und wer sich die Mühe macht, diese meine Einleitung durchzulesen, wird finden, daß ich mich bemüht habe, die Bedeutung Rousseaus für das moderne Europa dem Schüler zum Verständnis zu bringen, indem ich einerseits seine Persönlichkeit psychologisch und geschichtlich zu begreifen, andrerseits den Gedankengehalt seiner Schriften darzustellen, die Problemlage, die er vorfand, die Art seiner Lösung und die daraus sich ergebenden Einflüsse auf Mit- und Nachwelt

[1]) Ruska, Über den Anteil der neueren Philologie am Ausbau des modernen Bildungsideals. (Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht V 206.)

verständlich zu machen suchte. Natürlich erwarte ich, daß diese Einleitung nicht überschlagen oder dem Belieben der Schüler zu oberflächlicher Lektüre anheimgestellt werde; vielmehr denke ich mir, daß die einzelnen Abschnitte gründlich durchgearbeitet und in Frage und Antwort (wobei recht oft auch der Schüler der Fragende sein sollte) zu vollem Verständnis gebracht werden sollen. Ob dabei gemeinsame Lektüre der Einleitung in der Klasse nötig ist oder die Besprechung sich an häusliche Vorbereitung anschließen kann, richtet sich nach der jeweiligen Reife der Klasse. Übrigens wäre es sehr wohl denkbar, daß meine Einleitung nicht in der Lektürestunde, sondern im Literaturunterricht bei der Behandlung der Aufklärungszeit benutzt würde, um dann etwa, wenn die Lektüre der 'Profession' beendet ist, zu einer wiederholenden Behandlung von neuem vorgenommen und an der Hand der erworbenen Kenntnis des Philosophen auf ihre Richtigkeit im einzelnen geprüft zu werden. Alles dies sind, wie gesagt, mehr Fragen der Didaktik und der Praxis, und an welcher Stelle des Unterrichts sie Erledigung finden, ist nicht das Wesentliche. Großen Wert lege ich jedoch, was mir jeder glauben wird, darauf, daß eine wirklich gründliche Beschäftigung mit dem ganzen Manne erfolgt, soweit dies ohne Lektüre der von mir in der Einleitung besprochenen Schriften möglich ist. Daß es daneben höchst wünschenswert ist, den Spuren Rousseaus zugleich im Deutschunterricht und womöglich auch im Religionsunterricht nachzugehen, versteht sich von selbst.

Ebenso wichtig wie die Einleitung sind mir die Anmerkungen. Ich hoffe, die Anerkennung zu verdienen, daß ich nicht da Anmerkungen gemacht habe, wo sie entbehrlich sind, und da geschwiegen habe, wo der Text sozusagen nach einer Anmerkung schrie. Ich habe im Laufe der manchmal recht mühseligen Arbeit an den Anmerkungen dem Herrn Herausgeber gelegentlich erklärt, es könnten statt einhundert bequem dreihundert Anmerkungen angebracht werden, wenn der ohnehin schon überschrittene Raum es nicht verböte. Ich bin mir also bewußt, daß der Schüler bei seiner häuslichen Vorbereitung vielleicht noch manchen Fingerzeig vermissen wird, und daß auch der Lehrer nicht über allzu große Bevormundung zu klagen haben dürfte. Denn bei der Eigenart dieser immerhin doch schwierigen Gedankengänge galt es, glaube ich, auch ein klein wenig, dem Lehrer Mut zu dieser Lektüre zu machen. Man kann nicht von jedem Lehrer der Oberstufe erwarten, daß er gerade diese Schrift Rousseaus so eingehend und so oft studiert haben soll, wie es derjenige tun muß, der eine Ausgabe von ihr veranstaltet. Man kann insbesondere nicht voraussetzen, daß er alle Widersprüche herausfindet, die der Eifer der Polemik — zumal bei dem stark zur Rhetorik neigenden Stile Rousseaus — mit sich bringt, ebenso wie er nicht ohne weiteres immer gleich erkennen wird, welchen Gegner Rousseau gerade ins Auge faßt. Wenn aber der Lehrer meinen Anmerkungen seine Aufmerksamkeit schenkt und auch die Schüler anhält, schon bei ihrer Vorbereitung von ihnen Notiz zu nehmen, so darf ich hoffen, daß eine — um mich so auszudrücken — genügende Durchleuchtung des Werkes möglich wird, die gleichsam das Knochengerüst der leitenden Gedanken durch die Weichteile des rhetorisch-pathetischen Schmuckes hindurch

mit immer größerer Deutlichkeit erkennen läßt. Daß die eigenartige Schönheit dieses Schmuckes dabei nicht — oder doch nur ganz selten — als Hemmung des Verständnisses empfunden werden wird, das glaube ich verbürgen zu können. Denn im ganzen, das muß doch unbedingt zugegeben werden, ist ja Rousseaus Stil von erstaunlicher Klarheit, und wenn es sich bloß um das richtige Übersetzen des Textes, nicht um ein genaues Durchdenken der Probleme handelte, so könnte man die Schrift bequem schon in Obersekunda lesen, während ich sie, wie schon gesagt, nach ihrem Zwecke und ihrem Werte für die geistige Gesamtförderung keiner andern Stufe als der Oberprima zuweisen möchte. Wie verhältnismäßig leicht der Text zu übersetzen ist, das kann man erkennen, wenn man ihn etwa mit Descartes' 'Discours de la méthode pour bien conduire sa raison' vergleicht, der in derselben Sammlung erschienen ist. Dort hat der Bearbeiter vielfache Übersetzungshilfen geben müssen, weil die altertümliche, noch stark am Lateinischen orientierte Satzkonstruktion dies erforderlich machte. Bei Rousseau konnte ich fast immer davon absehen und mich auf sachliche Erklärungen, geschichtliche Notizen oder kritische Einwürfe beschränken.

Verdient denn nun — um diese Frage noch einmal von einer andern Seite aus zu beleuchten — die 'Profession de foi' Rousseaus wirklich das hohe Interesse für die Schule, und besonders für Realgymnasium und Oberrealschule, das ich ihr nachsagen möchte? Ich glaube, auch die folgende Erwägung kann dazu beitragen, eine bejahende Antwort zu erzwingen. Es ist eine unbestrittene Tatsache, daß der Aufschwung der Naturwissenschaften und der Technik in einer in ihren Wirkungen noch keineswegs überwundenen Vergangenheit bei der Mehrzahl der Menschen eine Stimmung erzeugt hat, die man als eine Art Lebensrausch bezeichnen kann. Der Mensch erschien ihr einerseits als das letzte Glied in einer ununterbrochenen Kette animalischer Wesen, denselben Daseinsbedingungen wie die Tierwelt eingeordnet, von denselben Trieben bestimmt, denselben biologischen Gesetzen unterworfen, und daher nicht mehr als sie verantwortlich für die Form, in der sich seine Natur im Kampf ums Dasein zu behaupten strebt; andrerseits galt er vermöge seiner feineren Waffen und seiner grandiosen Beherrschung der Naturkräfte als der Herr der Welt, vor dessen kühnem Instinkt allmählich alle Schleier der Natur fallen und alle feindlichen Mächte sich beugen müssen: immer aber blieb die Erde mit ihrer Mannigfaltigkeit sein Wirkungsfeld, das Diesseits seine eigentliche und einzige Welt, in der er mit Faust bekennen durfte, daß das 'Drüben' ihn wenig kümmere, weil es für ihn — gar kein Drüben gebe. Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die tieferen Geister unter den heutigen Vertretern der Naturwissenschaft und erfreulicherweise besonders die Mitglieder der großen Vereinigung der Naturforscher und Ärzte in den letzten Jahren wiederholt die Forderung nach philosophischer Vertiefung der 'naturwissenschaftlichen Weltanschauung' ausgesprochen haben; und wenn man die Studienpläne ansieht, die der internationale Mathematiker-Kongreß in Cambridge (1912) als Schema für das Studium der Mathematik und Physik einerseits, der Chemie und Biologie andrerseits angenommen hat, so findet man, daß in beiden gleichlautend für das vierte, fünfte und sechste Se-

mester die Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie und Pädagogik, mit Logik und Psychologie vorgesehen und daß für die Ausdehnung des Studiums in den späteren Semestern ausdrücklich und vor allem die Philosophie empfohlen wird. Professor Dr. Wernicke-Braunschweig, der auf dem vom 'Bunde für Schulreform' im Oktober 1912 in München veranstalteten 'zweiten deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde' jene Studienpläne mitteilte und treffliche Gedanken über die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien vortrug, sagte dabei folgende Worte[1]): 'Über die Physiologie und Psychologie zur Erkenntnistheorie hin führt der Weg, und dieser Weg verlangt schließlich eine Beschäftigung mit der Philosophie, im besonderen mit der kritischen Philosophie. Von Heraklit an bis zu Kant und weiter hat ja gerade die Physiologie der Sinnesorgane auf den relativen und subjektiven Charakter alles menschlichen Wissens hingewiesen, und damit mündet die dem kosmologischen Ideale zugewandte Arbeit schließlich in der dem anthropologischen Ideale geweihten. Außerhalb all dieser Wissenschaft bleibt Platz genug übrig für das Reich des Seinsollenden, von dem das Ringen der Menschheit um ethisch-religiöse Ideale Zeugnis ablegt. So steht auch unser Gebiet, in dem auch die künstlerische Betrachtung (vgl. Goethe) ihre Stelle hat, in engster Beziehung zu allen Kulturgütern. Heraklit hat zum ersten Male dem Menschen die Aufgabe gestellt, das ihn umgebende Werden und dessen Gesetze festzustellen: für die Natur fand er das Gesetz in der Notwendigkeit, für die Gesellschaft im Rechte und für das Ganze im allumfassenden Logos. Diese Lösung in ihrer größtmöglichen Erweiterung ist auch für unsere Zeit noch der Zielpunkt.' Und kurz vorher, als er von der fremdsprachlichen Lektüre spricht und ihr Aufgaben stellt, die sich mit den von Ruska und seinen Anhängern gewünschten in erfreulicher Weise decken, sagt er: 'Die Vereinigung beider Ideale' (des anthropologischen, das den sprachlich-historischen, und des kosmologischen, das den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zufällt) 'in einem umfassenderen, dem eine Weltanschauung entspricht, herzustellen, wäre Sache einer philosophischen Propädeutik'.

Gibt es einen Kenner der 'Profession', der leugnen wollte, daß sie geeignet ist diese Vereinigung vollziehen zu helfen? Hat Rousseau in ihr nicht den 'relativen und subjektiven Charakter' der menschlichen Erkenntnis mit einer für die alles wissenden Aufklärer vernichtenden Schärfe herausgestellt? Und hat er nicht seine glühende Beredsamkeit aufgeboten, um dem Reiche des 'Seinsollenden' sein Daseinsrecht zurückzuerobern?

Und nun die Kehrseite der Medaille. Darf man nicht behaupten — ich bin Religionslehrer und stelle diese Behauptung mit dem vollen Bewußtsein ihrer Tragweite auf —, daß die Abkehr von der Welt des Seinsollenden in ihrer traditionellen Form, d. h. von der Kirche, den von dem neuen Lebensrausche Ergriffenen doch in hohem Grade erleichtert worden ist dadurch, daß die Zu-

[1]) Um genauer zu sein, muß ich bemerken, daß er diese Sätze nicht wörtlich vortrug, sondern daß sie in dem von ihm mit verfaßten 'Vorbericht' stehen, der sich in unseren Händen befand und von den Verfassern als Grundlage und Orientierung für die Verhandlungen gedacht war.

mutung eines sacrificium intellectus vonseiten der Hüter der christlich-kirchlichen Weltanschauung das Maß des Unerläßlichen viel zu oft weit überschreitet? Gibt es nicht seit einem Jahrhundert auch eine ehrlich forschende kritische Theologie, deren gesicherte Ergebnisse von allen theologischen Lehrstühlen ungehindert verkündet werden dürfen, deren Folgerungen für Kirche und Schule aber von den offiziellen Trägern der Tradition nur ausnahmsweise und zögernd gezogen werden? Ist es so ganz unmöglich, das Unhaltbare fröhlich preiszugeben, um das Unantastbar-Ewige und allein Wesentliche um so sicherer zu retten? Aber gibt es ein Gebiet der Lehrpläne, auf dem größere Verletzungen der psychologisch-pädagogischen Grundsätze, die anderwärts unbestritten gelten, zu beobachten wären als auf dem, das 'Religionslehre' überschrieben ist? Und gibt es einen Unterricht, der mehr Schlendrian, mehr Ballast, mehr grundsätzliches Versteckenspielen kennt als der Religionsunterricht? Ist es da nicht vielleicht beinahe als ein Mittel zur Schärfung des Gewissens der Religionslehrer zu bezeichnen, daß die 'Profession' so manches sagt, was sie eigentlich sagen sollten? Ist es denn wirklich wahr, daß man 'an solche Fragen nicht rühren' darf, wenn man verhüten will, daß das ganze Gebäude des Glaubens zusammenbricht? Wäre es der Mühe wert, es zu stützen, wenn es auf so schwachen Fundamenten ruhte, daß der Frühlingswind jugendlich-ehrlichen Wissensdranges es umwehen könnte? Ich glaube, gerade der zweite Teil der 'Profession' kann in der Hand eines taktvollen, aber ehrlichen (und natürlich mit den berührten Problemen vertrauten) Lehrers viel Segen stiften; denn ein solcher wird auch in der Lage sein, Rousseaus Kritik auf das rechte Maß zurückzuführen, seine begreiflichen Gehässigkeiten und eilfertigen Verallgemeinerungen als solche zu kennzeichnen, und manche Lücke auszufüllen, die selbst der unkirchliche Leser, wenn er geschichtliche Maßstäbe mitbringt, an dem von Rousseau gezeichneten Bilde der christlichen Kirche wahrnehmen muß. Und ein sehr wertvolles Ergebnis bleibt ja auch für Rousseau nach seinem kritischen Husarenritt übrig: die unbedingte Wertschätzung der Persönlichkeit Jesu, die Anerkennung einer altruistischen Ethik und die demütige Selbstbescheidung gegenüber dem Unerforschlichen. Ich denke, es käme für die christliche Kirche noch ein erklecklicher Gewinn heraus, wenn alle auf den Namen ihres Stifters Getauften sich zu diesen drei Dingen bekennen wollten!

Ich bin am Ende meiner Darlegung. Wer, in der Grundforderung mit mir übereinstimmend, eine der Erkenntnis der modernen Kulturgüter dienende Lektüre der Einführung in ephemere Erscheinungen des 'modernen Lebens' vorzieht, wer die eigentlichen Weltanschauungsfragen höher wertet als Notizen über Verkehrsmittel, mondäne Geselligkeit, Lösung der Magenfrage in einer Weltstadt usw., der wird auch vor der Lektüre eines Buches nicht zurückscheuen, das nur Unkenntnis für oberflächlich, nur Bequemlichkeit für zu schwierig, nur böswillige Voreingenommenheit für irreführend und verderblich erklären kann.

AUS DEM KAMPF GEGEN DEN NIEDERGANG DER HÖHEREN SCHULE

Von Carl Heinze

Die allgemeine Teilnahme unsrer Zeit an der Schule und besonders an Fragen des höheren Schulwesens ist für dessen Entwicklung von großem Segen, aber auch nicht ohne Gefahr. Auch die leidenschaftlichste Teilnahme macht den Laien nicht zum Fachmann. Gut gemeinte, aber laienhafte Urteile und Wünsche haben im Verein mit allzu bereitwilligem Entgegenkommen der höheren Schule ihrer Entwicklung eine etwas starke Beschleunigung gegeben, die sie geradezu in Gefahr bringt, aus ihren sicheren Bahnen hinausgeschleudert zu werden. Da ist es erfreulich, daß in den letzten Jahren wiederum von Außenstehenden Stimmen laut wurden, die vor allzu schnellem Weitereilen auf den Bahnen der Reform warnen und zum Festhalten am Altbewährten mahnen. Solche Warnungen von außen unterstützen die Beobachtungen und Erfahrungen der Fachleute. Auch von solchen wurde längst darauf hingewiesen, daß die höhere Schule in ihrem Entgegenkommen gegenüber den Wünschen und Forderungen einer nicht gerade starken Zeit in Gefahr gerät, ihre Eigenart als Stätte wissenschaftlicher Bildung einzubüßen, daß sie ihre wichtigste Aufgabe versäumt, für das ganze Volk die Auslese der wissenschaftlich Geeigneten zu treffen.

In verschiedenen Abhandlungen der 'Neuen Jahrbücher' ist dieser Niedergang der höheren Schulen betrachtet worden; Seiler hat (1912 S. 256 ff.) den 'ungesunden Zudrang zu den höheren Schulen' als einen Grund ihres Rückganges dargestellt, der Herausgeber (S. 365 ff.) die 'Versetzungsbestimmungen' daraufhin untersucht; im Januarheft 1913 betrachtet Schwarz die Frage an der Hand der Statistik über Universitätsprüfungen und beleuchtet sie durch Heranziehung der letzten preußischen Ministerialerlasse und ihrer Begründung von maßgebender Stelle. In diesem Zusammenhange wurden auch (1912 S. 387) die Thesen veröffentlicht, die ich auf der Pfingstversammlung des Philologenvereins für Hessen-Nassau schon im Jahre 1911 aufgestellt und begründet hatte über die Frage: Muß die höhere Schule etwas tun, um eine Stätte wissenschaftlicher Bildung zu bleiben?

Der Niedergang der höheren Schule wird hier betrachtet auf Grund von Einzelbeobachtungen aus dem täglichen Leben der Schule; auf dies muß denn auch die Begründung jener Thesen eingehen, die ich, einer Anregung des Herausgebers entsprechend, hiermit einem weiteren Kreise vorlege.

Für Fernstehende hat schon die Tatsache, daß eine solche Frage überhaupt gestellt werden kann, etwas ungemein Verblüffendes. Unserem höheren Schulwesen soll eine Gefahr drohen? Wohin man blickt und hört, erfährt man ja unaufhörlich von seinen Fortschritten! Keine Zeit hat so viel Sorgfalt darauf verwandt, nie hat man sich in Wort und Schrift so viel mit dem Schulwesen beschäftigt als in dem Jahrhundert, das man geradezu das des Kindes nennt. Überall, in allen höheren Schulen herrscht reges Leben, überall wird von Neuerungen, Fortschritten und Erfolgen berichtet.

Betrachten wir zunächst einmal, was berichtet wird und dem Laien am meisten ins Auge fällt: die Zahl unserer höheren Schulen hat gwaltig zugenommen, neue Arten sind zu den erprobten alten getreten, die Zahl ihrer Schüler ist, namentlich in den großen Städten, in beständigem Wachsen. Weit mehr junge Leute als früher erhalten das Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst, weit mehr das Reifezeugnis einer der jetzt untereinander gleichberechtigten neunklassigen höheren Schulen. Die Zeugnisse sehen wohl gar besser aus als früher, die Befreiungen von der mündlichen Prüfung sind recht zahlreich. Prächtige Gebäude mit glänzenden modernen Einrichtungen stellen sich in den Dienst des Unterrichts, für die praktische Ausbildung der Lehrer wird durch Vorbereitungsdienst, Auslandsreisen, Ferienkurse, andere wissenschaftliche Kurse, Turnkurse, Spielkurse, Ruderkurse beständig gesorgt. Viele Unterrichtsgegenstände, die man früher nicht einmal dem Namen nach kannte, werden in den Schulen betrieben; wie eifrig, zeigen die zahllosen Abhandlungen, die ihnen nicht nur in den Fachzeitungen, sondern auch in der Tagespresse gewidmet sind. Das Zusammenarbeiten zwischen Schule und Haus ist reger geworden; durch Sprechstunden, Elternabende, Elternvereinigungen sorgt man beständig für Aufrechterhaltung eines regen Verkehrs. Lehrer und Schüler treten sich in Spiel und Sport, in gemeinsamen wissenschaftlichen und Erholungsausflügen näher, die Schule kümmert sich um Wandervogelfahrten und Kriegsspiele. Die Schüler entfalten ein reges selbständiges Leben in Schülerausschüssen und Schülerzeitschriften, musikalischen, dramatischen und Lesekränzchen, Turn- und Rudervereinen, Tennisklubs; Hand in Hand gehen Lehrer und Schüler beim Sommer- und Wintersport, beim Rasen- und Wassersport, beim Berg- und Talsport. Die Forderungen der Hygiene finden die weitgehendste Berücksichtigung: die Kurzstunde ist eingeführt, der Nachmittagsunterricht kann abgeschafft werden, auf verschiedene Neigung und Begabung wird durch wahlfreien Unterricht und freie Unterrichtswahl, durch Kompensieren bei Zeugnis und Prüfung Rücksicht genommen, man denkt schon an Abschaffung der häuslichen Arbeiten und Abschaffung der früher so gefürchteten Prüfung. — Und da soll der höheren Schule eine Gefahr drohen?

Ganz ohne Einwand erscheinen diese Fortschritte nur dem begeisterten Laien. Der Kenner, der in der Sache Tag für Tag arbeitet, sieht manches davon schon mit kritischem Auge an. Etwas anderes sind Zeitungs- und Schulberichte, Fest- und Kongreßreden, die nur Darstellungen der Beteiligten oder gar der Erfinder neuer Einrichtungen geben, Darstellungen, die nie ganz frei sind von

einem gewissen Eigenlob, etwas anderes ist die Einrichtung, wie sie lebendig und wirklich im Schulleben dasteht. Viele Neuerungen und Fortschritte betreffen doch recht Äußerliches und Nebensächliches. Der Nachweis, daß es ohne sie nicht gegangen — nehmen wir als Beispiel: Selbstverwaltung der Schüler, Kriegsspiele von Tertianern, Aufsätze mit Illustrationen, Ferienfahrten mit Abkochen, Schlittschuhlaufen in Pause und Turnstunde — kann nicht erbracht werden, der Beweis dafür, daß es seit ihrer Einführung wesentlich besser um Erziehung und Unterricht bestellt sei, steht noch aus. Aber auch Einrichtungen, die tiefer in das Wesen und Wirken der höheren Schule eingreifen — z. B. dritte Turnstunde, physikalische Schülerübungen, Spielnachmittage —, sehen ganz anders aus, wenn sie von ihren begeisterten Erfindern, deren Anhängern und Nachahmern betrieben werden, als wenn sie unter dem Zwang der Verhältnisse oder der behördlichen Vorschrift überall eingeführt sind. Auf alle Fälle aber haben die neuen Unterrichtsgegenstände und Formen vielfach bewährtes Altes verdrängt oder doch eingeschränkt, da, wo es um seines Wertes willen beibehalten wurde, ihm oft Luft und Licht genommen. Mindestens aber ist durch das wichtige Neue die Aufmerksamkeit vom wichtigen Alten abgelenkt worden. So liest und hört man denn fast nirgends, daß die Gymnasiasten jetzt tiefer in das griechische Drama eindrängen, die Realisten ihr Verständnis für eine moderne Fremdsprache durch wirklich selbständige französische Aufsätze zeigten, die mathematischen Wahrheiten besser erfaßt und sicherer verwendet würden, daß ernste Arbeit und Pflichttreue zunähme, Zucht und Ordnung besser sei als sonst.

Dagegen muß bei dem vielen Lob eine andere Erscheinung auffallen. Es fehlt noch immer nicht an den beredtesten Klagen über unser höheres Schulwesen, noch immer nicht an den leidenschaftlichsten Angriffen dagegen.

Daß die Hygiene noch lange nicht zufriedengestellt, wie die Wiesbadener Angriffe gezeigt, mag nicht wundernehmen. In ihrem Wesen liegt es, Höchstforderungen aufzustellen, die immer nur annähernd erfüllt werden können. Auch die Unzufriedenheit der Schüler, die sich in mancherlei Reaktionen ausdrückt, wird man nicht allzuschwer nehmen. Solange die Schule ihre höchste Aufgabe nicht aufgibt, zu erziehen und hierbei auch Widerstände durch Zwang zu beseitigen, wird sie bei Unmündigen und solchen, die es, in Erinnerung an ihre Schulzeit wenigstens, ihr Leben lang bleiben, nicht auf Beifall rechnen können. Aber auch die Eltern sind nicht zufrieden. Zeitungsartikel über Zeitungsartikel klagen noch immer über schlechte Behandlung, Überbürdung, Mangel an Verständnis für die kindliche Seele, Unterdrückung der jugendlichen Natur, und selbst Pädagogen scheuen sich nicht, in diese Klagen selbst in Tageszeitungen mit einzustimmen. Natürlich geht auch kein Zeugnis- und Versetzungstermin vorüber, ohne daß nachlässige und unbegabte Schüler und deren Eltern über Höhe der Anforderungen, Strenge der Lehrer, Härte der Schule jammerten, oft werden Beschwerden darüber bis an den Minister gerichtet.

Aber auch Klagen ganz anderer Art vernimmt derjenige, der Ohren hat, zu hören. Eltern begabter Schüler bedauern, daß man ihren Söhnen zu wenig

zumute, Leute von alter Zucht und Sitte möchten, daß ihre Kinder mehr von der Schule erzogen würden. Begabte Schüler klagen darüber, daß sie zu wenig gelernt, daß sie unter der Begünstigung der Mittelmäßigkeit zu leiden gehabt. Ernste Lehrherren klagen über mangelnde Vorbildung selbst von Lehrlingen mit Reifezeugnis, ausbildende Amtsrichter bestätigen diese Beobachtungen durch Erfahrung an ihren Referendaren. Regimentskommandeure äußern sich über wissenschaftliche Mängel ihres Offiziernachwuchses, Kommandeure von Kriegsschulen geben durch ihre Beobachtungen über das Sinken wirklicher Bildung zum Nachdenken Anlaß. Wie sich Mitglieder des preußischen Abgeordneten- und Herrenhauses, Männer von wahrhaft altpreußischem Geiste beseelt, über Unterrichtsfragen im vergangenen Winter geäußert haben, ist noch in unser aller Erinnerung. Daß der bedeutendste von ihnen, Graf Yorck von Wartenburg, 'in sachverständiger, gelehrter und eingehender Weise über diese Angelegenheit gesprochen', hat ihm der preußische Kultusminister in seiner Erwiderung zugestanden.

Am wichtigsten müssen uns akademisch gebildeten Lehrern die Angriffe der Universität und ihrer Professoren erscheinen. Mit überwältigender Mehrheit wurde auf der Dresdener Tagung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands im April 1912 folgende These zum Beschluß erhoben: 'Die höhere Schule sieht nach wie vor ihre vornehmste Aufgabe darin, ihre Schüler durch Erziehung und Unterricht zu dem Studium an den deutschen Hochschulen zu befähigen.' Unsere deutsche Universität steht trotz allen Mängeln, die ihr selbstverständlich wie allen menschlichen Einrichtungen anhaften, trotz allen Wandlungen, die sie ebenso selbstverständlich im Laufe der Zeiten hat erfahren müssen, so felsenfest begründet da in der allgemeinen Hochachtung nicht nur des gesamten deutschen Volkes, sondern der ganzen zivilisierten Welt, daß ihr Einspruch mindestens die allerernsteste Beachtung verdient. Die von einem hochgeschätzten Mitgliede der Breslauer Universität ausgegangene Zusammenstellung über mangelhafte Vorbildung von Abiturienten zum Universitätstudium ist bekannt, und gewiß werden viele Amtsgenossen aus ihrem Bekannten- und Wirkungskreise ähnliches erfahren haben. Auch der preußische Kultusminister gab zu, daß 'aus dem gegenwärtigen Zustande unseres höheren Schulwesens Schwierigkeiten für die Universität entstehen', wenigstens, daß diese Beobachtung 'bis zu einem gewissen Grade richtig ist'. Wenn sich der obersten Unterrichtsbehörde, der in gleicher Weise die Sorge für Schule und Universität obliegt, zweifellos Gelegenheit bieten wird, 'den Universitätsbetrieb zu modifizieren, da den Hebel anzusetzen', so mag bei der hohen Bedeutung und dem alten Ruhm unserer deutschen Universität, bei dem großen Zutrauen, das wir als ihre Schüler zu ihrer Lehrart und ihren Lehrern haben, es uns geziemen, doch noch einmal die Schule, d. h. uns, ihre Lehrer, einer strengen Selbstprüfung zu unterwerfen.

Denn als letzte warnende und mahnende Stimme, die auf Gefahren in unserem höheren Schulwesen hinweist, ertönt auch die der Oberlehrer selbst, zu denen sich auch nicht ganz selten Direktoren und Schulräte gesellen, die, auf Grund reicherer Erfahrung und von höherer Warte aus, die von den Ober-

lehrern im kleinen und einzelnen gemachten Beobachtungen mindestens nicht in Abrede stellen. Daß die Zahl solcher Kollegen nicht so klein ist, als es nach den öffentlichen Kundgebungen erscheinen könnte, ersehe ich aus der Beachtung, die meine Thesen in weitesten Kreisen gefunden haben. Daß gerade die Nächstbeteiligten weniger hervortreten, ergibt sich aus allgemeinen Gründen.

In jeder Zeit ist eine Richtung die herrschende. In unserer Zeit herrscht die Freude über die vorher erwähnten Fortschritte auf pädagogischem Gebiete vor. Nun ist es selbstverständlich bei Darstellungen in Wort und Schrift erfreulicher, sich mit seinen Zeitgenossen gemeinsam am Glanze des Erreichten zu freuen, als auf Fehler und Schwächen aufmerksam zu machen. Auch ist das Schwimmen gegen den Strom weit schwerer und gefährlicher, als Rudern und Schwimmen im lieblich dahingleitenden Fahrwasser. Etwas durchaus Begreifliches, das auch keineswegs getadelt werden soll, kommt hinzu. Tüchtige, gewandte und für ihren Beruf begeisterte Männer haben das um ihrer selbst und der Sache willen durchaus berechtigte Bestreben, vorwärts zu kommen, und müssen dazu die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Pessimismus aber empfiehlt nicht, und Schwarzseher, mit welchem Ausdruck man zu allen Zeiten Warner und Mahner bezeichnet hat, beruft man nicht gern in leitende Stellung. Daher wird der Selbsterhaltungstrieb und Familiensinn vielleicht manchen, der auch über Mißstände klagen könnte und möchte, lieber auf ein Gebiet bringen, auf dem blühendes Leben zum Weiterbau und glücklichem Wirken lockt. Das soll niemandem verdacht werden; nur leihe er dem bedenklichen Skeptiker, der in den folgenden Ausführungen vielleicht manchmal etwas einseitig erscheint, ein williges Ohr, den Farben, die zu dunkel gewählt scheinen, ein aufmerksames Auge, auch in dem Bewußtsein, die hier erscheinende Einseitigkeit und Übertreibung durch sein eigenes Schweigen und seine Einseitigkeit mit verschuldet zu haben.

Ist man sich übrigens erst einmal darüber klar geworden, warum Klagen über Sinken des Niveaus der höheren Schulen nicht gerade aus den Reihen derer kommen, die sich in leitender Stellung befinden oder in solche hineinzukommen in sich Mut und Kraft fühlen, so wird man sich nicht mehr wundern, so viel Gutes und so wenig Ungünstiges über unser höheres Schulwesen in der Öffentlichkeit zu erfahren.

Da ist die Zahl derer, die klagen, mahnen und warnen, eigentlich gar nicht so gering. Statistisch läßt es sich nicht nachweisen. Wer sich also mit dem bis zur Ermüdung gehörten Einwande begnügt, es handle sich bei Klagen nur um seltene Einzelfälle, während das gerühmte Gute das normale Allgemeine sei, dem sei wenigstens noch eins gesagt. Selbstverständlich gibt es keine Schule, in der alles, was die folgenden Seiten enthalten, von allen Lehrern allen Schülern gegenüber zu gleicher Zeit ausgeübt würde, es gibt auch kaum Schüler, die alle zu erwähnenden Segnungen übertriebener Milde beständig an sich erfahren; aber erfunden ist nichts, manches häufig beobachtet, und oft kommt beim Werdegang einzelner Schüler, bei der Praxis einzelner Lehrer, bei dem Systeme einzelner Schulen vieles zusammen.

Die von einem großen Teile der in der Praxis stehenden Sachverständigen vertretene und in letzter Zeit von verschiedenen berufenen Fachmännern ausgesprochene, nirgends ernstlich widerlegte Ansicht geht dahin, daß alle höheren Schulen gegenwärtig eine große Anzahl ungeeigneter Schüler mitschleppen. Sie werden trotz Bestimmungen und Prüfungen in die höhere Schule aufgenommen, trotz Zeugnissen und Versetzungskonferenzen versetzt, trotz den Anforderungen der Reifeprüfung mit dem Zeugnis der Reife entlassen, und zwar teilweise, ohne auch nur längere Zeit durch Wiederholung von Jahrgängen zugesetzt zu haben. Durch die beständige Rücksicht auf diese ungeeigneten Schüler entsteht allmählich ein Mißverhältnis zwischen dem, was Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen fordern, und dem, was tatsächlich von der Mehrzahl geleistet werden kann. Die guten und mittleren Schüler leiden unter der Rücksicht auf die schwächeren und schwachen, und der Stand der höheren Schule und somit unsere höhere wissenschaftliche Bildung überhaupt droht zu sinken.

Bei dem Versuche, die heutigen Zustände aus ihrem Werden zu erklären, muß an bekannte Tatsachen aus der Geschichte des höheren Unterrichts in den letzten Jahrzehnten erinnert werden. Bei aller Bescheidenheit, die für geschichtliche Betrachtung noch nicht abgeschlossener Entwicklungen geboten ist, sei doch schon jetzt eine bestimmte Ansicht ausgesprochen.

Die Schwierigkeit der richtigen Erkenntnis unseres 'Schulelends', über das in so mannigfachen Tonarten geschrieben und gesprochen wird, scheint mir darin zu liegen, daß die Schäden und Gefahren überall gerade aus Vorzügen und Fortschritten erwachsen sind. Beinahe jedem Fehler in unserm Schulleben, mag er nun auf Schüler oder Lehrer, auf Zeitströmung oder pädagogische Theorie zurückgehen, liegt eine erfreuliche Erscheinung, eine richtige Erkenntnis zugrunde; durch ungeeignete Anwendung aber infolge menschlicher Schwäche und Unvollkommenheit, Einseitigkeit und Übertreibung droht das Gute sich in sein Gegenteil zu verkehren.

Das Sinken der Schülerleistungen liegt in der Zeit. Mit dem Steigen der Kultur und des Wohlstandes ist unser öffentliches und privates Leben auf allen Gebieten reicher und mannigfaltiger geworden. Mehr als sonst verlangt jeder einzelne seinen reichlichen Anteil an allem, was seine Zeit bietet. Auch für den Erwachsenen steht heutzutage der Beruf nicht mehr so im Mittelpunkte seines Lebens und Strebens wie früher in ruhigeren Zeiten. Alle Stände fordern ein reichliches Maß von Zeit und Kraft für außerberufliche Betätigung, für Erholung und Vergnügen. Die Eigenart der Großstädte, die immer mehr für das Leben auch unserer Nation ausschlaggebend werden, bringt es mit sich, daß man oft fern von der Stätte seines Wirkens wohnt — das Ideal ist die Gartenstadt —, daß man die Stunden des Berufes auf einen Teil des Tages zusammendrängt — an einigen Tagen womöglich soll der Nachmittag ganz zur freien Verfügung stehn —, daß man nur einen Teil seiner Kraft dem Berufe widmet, in der freien Zeit neben anderer Tätigkeit seinen Liebhabereien nachgeht, durch Wanderungen, Spiel und Sport seinen Körper tüchtig erhält, durch Unterhaltung sich anregt, durch Vergnügungen sich neue Lust für des Tages Last verschafft.

Die Jugend spiegelt den Geist der Zeit in ihrem Geiste wider. Aber wie es die Eigenart des jugendlichen Gemütes mit sich bringt, erscheint hier alles in größeren Maßen, oft in Verzerrungen. So ist denn der jugendliche Geist mit seiner geringeren Kraft bei seinen vielseitigen an sich berechtigten Interessen den schweren Anforderungen einer ernsten Schule oft nicht mehr gewachsen. Man kann eben nur schwer in jungen Jahren nebeneinander musikalische und literarische Interessen pflegen, häufige und ausgedehnte Wanderungen und Spiele veranstalten, sich einem Sport oder mehreren widmen, Vereinen angehören, Gesellschaften mitmachen und ernst wissenschaftlich arbeiten. Das Mißverhältnis, das sich dadurch ergibt, wirkt auf die Eltern zurück. Bezeichnend ist, daß die Eltern gut begabter Schüler nicht über zu hohe Anforderungen klagen. Ebenso begreiflich ist die menschliche Schwäche von Eltern minderbegabter Kinder. Sie sehen das Mißverhältnis. Die Notwendigkeit von allem, was nicht Schule heißt, ist ihnen als Kindern der modernen Zeit ohne weiteres klar. Eine Erleichterung des Tagewerks ihrer Söhne verlangen sie deshalb von der Schule.

Diese bildete in früheren Zeiten einen festen konservativen Felsen in der anstürmenden Brandung der Wünsche ihrer Zeitgenossen. Man hat früher oft darüber geklagt, daß es sehr lange dauere, bis neue Bestrebungen in der Schule Eingang fanden. Man hat aber damit eine der volkserzieherischen Aufgaben der Schule verkannt. Sie ist eben auf gewissen Gebieten eine höhere Instanz, welche die Verantwortung dafür trägt, daß die Entwicklung nicht zu schnell fortschreitet.

Daß man vor 20 Jahren durch die bekannte Schulreform in richtiger Erkenntnis einer vielleicht schon lange vorhandenen gewissen Überbürdung, der übrigens gesunde Naturen nie erlagen, eine Reihe von Erleichterungen einführte, bedeutete kein Aufgeben des konservativen Standpunktes. Es war ein Nachgeben gegenüber Forderungen, die allseitig anerkannt und nach eingehender Prüfung als richtig erprobt waren. Was man in der ersten Begeisterung überstürzt hatte, wurde ja bald zurückgenommen. Leider verfiel die Schule gleichzeitig mit Erleichterung der Anforderungen in den altsprachlichen Hauptfächern in den Fehler, dafür an anderen Stellen mehr zu verlangen. Das Deutsche wurde vermehrt und sein Einfluß verstärkt, Französisch selbst auf den Gymnasien stärker betont, der Mathematik auch hier weitere Gebiete zugestanden, die Geschichte durch bald darauf erfolgende Hineinziehung der Bürgerkunde wichtiger und stoffreicher gestaltet, der Erdkunde auf naturwissenschaftlicher Grundlage ein größeres Gewicht beigelegt, den Naturwissenschaften in allen Schulen eine anerkannte Stellung gesichert; den technischen Fächern wurde ein immer breiterer Raum gewährt, und die Ausbildung des Körpers wird allmählich als gleichwertig neben die des Geistes gestellt. Da sich diese Zersplitterung im Inneren der Schule gleichzeitig mit der Zersplitterung der Schüler außerhalb vollzog, konnten die Klagen über die eben erst abgeschaffte Überbürdung nicht zum Schweigen kommen. Sie erschallten so laut und aufdringlich, in Wort und Schrift, von einzelnen und Vereinen, so rücksichts- und pietätlos, daß man immer mehr nachgehn und nachgeben zu müssen glaubte.

Die Rücksicht der Schule auf das keineswegs rücksichtsvolle Publikum ist, so will mir scheinen, geradezu zur Angst vor ihm ausgeartet. Es genügt nicht mehr, daß man Weihnachten einem Schüler seine schlechten Leistungen durch Zeugnis bescheinigt, man muß durch eine Bemerkung ausdrücklich darauf hinweisen, daß er sich zu bessern hat, um das Klassenziel zu erreichen; bald erscheint auch das nicht genügend, es muß noch einmal vor Schluß des Schuljahres darauf hingewiesen werden, daß die Leistungen immer noch schlecht sind; man geht in der formal juristischen Auffassung so weit, daß man meint, ein Schüler müsse trotz schlechten Leistungen versetzt werden, wenn durch Versehen oder Ungunst der Umstände diese Bemerkung versäumt wurde. Ich brauche nicht auszuführen, in welcher Weise durch an sich berechtigtes rücksichtsvolles Eingehen auf Beschwerden das Ansehen und die Disziplin der Schule gefährdet werden kann.

Dieser Rücksichtnahme, wenn sie auch zu weit getrieben wird, liegt doch zweifellos eine richtige Anschauung zugrunde, eine feinfühlige pädagogische Gerechtigkeit, eine sorgfältig ausgebildete Methode, die nichts versäumen möchte, ehe sie sich zu irgendeinem Vorgehen gegen einen Schüler entscheidet. Sie ist, und damit kommen wir zu unsrer geschichtlichen Betrachtung zurück, ein Teil der Pädagogik, wie sie überhaupt jetzt an höheren Schulen betrieben wird und auf die der höhere Lehrerstand mit Recht stolz ist.

Auch die Lehrerschaft hat nämlich in den letzten Jahrzehnten eine Wandlung durchgemacht. Die vielverschrienen verknöcherten Philologen und Mathematiker, die von ihrer Wissenschaft so viel, von Erziehung und Unterricht oft so wenig verstanden, sind ausgestorben. An ihre Stelle ist der Oberlehrer getreten, der seine Ausbildung im pädagogischen Seminar auf psychologisch-historischer Grundlage empfangen hat, der Oberlehrer, der die Musterstunden gibt, wie sie aus den Lehrproben und Lehrgängen zur Genüge bekannt sind. Die erfreulichen Fortschritte, die wir dieser neuen Richtung verdanken, wird niemand leugnen. Leider aber scheint sich hier und da ein Virtuosentum ausgebildet zu haben, das der Sache gefährlich werden kann. Über dem Bestreben, durch angestrengsteste Arbeit und höchst ausgebildete Kunst alles zu leisten, was die Darbietung des Stoffes erleichtern kann, hat man oft vergessen, daß eigne Anstrengung des Schülers ihn erst zu selbständigem Denken erzieht.

Das hat zur Folge, daß die wirklich begabten Schüler, für die unsere Pädadagogik zweifellos überhaupt zu wenig übrig hat, nicht mehr angestrengt zu arbeiten brauchen, daß ihre schlummernden Kräfte nicht geweckt werden. Es hat aber auch die für unser Schulwesen so verderbliche Folge, daß man wirklich Unbegabte, die unter dem Durchschnitte stehn, gar nicht erkennt, sondern durch des Lehrers und der Methode Kunst weiter bringt als sie kommen dürften, natürlich nur künstlich. Gerade der geschickteste Lehrer sieht in der schwierigsten Aufgabe, auch die schwächsten Schüler zu fördern, seine dankbarste, weil sie ihm am meisten Gelegenheit gibt, seine Begabung und Geschicklichkeit zu entfalten.

So ist die Pädagogik zur höchst gefährlichen Theorie des äußeren Erfolges

gekommen. Unter ihr leiden die Musterstunden, in denen alles 'klappen' soll, auch die dümmsten und faulsten Schüler richtige Antworten geben, darunter leiden die schriftlichen Arbeiten, bei denen es zum Triumph der guten Vorbereitung wird, wenn sie auch der Unbegabteste und Nachlässigste befriedigend löst; es leiden die Versetzungen, bei denen in dem hohen Prozentsatz der Versetzten der gute Erfolg des Lehrers, die Reifeprüfungen, bei denen in der Zahl der Bestehenden und von der mündlichen Prüfung Befreiten der Glanz der Schule erblickt wird.

Diesem Fehler müssen insbesondere die modernen Schularten verfallen, die ihre Existenzberechtigung durch gute Ergebnisse und hohe Frequenz erst nachweisen zu müssen glauben. Aber auch ihrer geschichtlichen Herkunft nach sind diese Schulen besonders in Gefahr, in den Fehler des Hastens nach äußerem Erfolg zu verfallen. Aus seiner geschichtlichen Entwicklung kommt nichts so schnell heraus. Die Realschulen sind ihrer Entstehung nach zunächst höhere Bürgerschulen gewesen, die ohne Rücksicht auf einen gelehrten Beruf oder Universitätstudium den Bürgersöhnen eine höhere Bildung geben sollten. Die Realschulen können seit ihrer Gleichstellung sich noch nicht recht von den Schlacken ihres früheren Zustandes befreit haben.

In diesem Zusammenhange erklären sich bekannte Tatsachen. Ein Schüler, der auf dem Gymnasium durchaus nicht mitkommt, geht auf eine Realanstalt über, obwohl er vielleicht gerade in Französisch und Mathematik besonders schlecht oder doch ebenso schlecht gewesen ist wie in den alten Sprachen. Und nun wird er von Klasse zu Klasse versetzt. Das ist nicht einmal, das ist hundertmal vorgekommen. Woran liegt es? Ist Mathematik, ist Physik und Chemie so viel leichter als Lateinisch und Griechisch? Das wird niemand behaupten, eher wird man nach den Erfahrungen vom alten Gymnasium das Gegenteil annehmen müssen. Also muß eben die Schule weniger verlangt haben.

Wie häufig sind ferner in größeren Städten mit Schulen der verschiedenen Art die Klagen über das 'schlechtere Schülermaterial' der Realanstalten. Begründet ist dies durch das immer noch nicht geschwundene Vorurteil, das Gymnasium sei die vornehmere Schule. Deshalb besuchen die Kinder der besseren Stände, die durch Vererbung und Erziehung sich mehr für die höhere intellektuelle Bildung eignen, im allgemeinen noch immer die Gymnasien. Und trotzdem sind die Ergebnisse der Versetzungen in den Realschulen vielfach besser als am Gymnasium; man bekommt manchmal den Eindruck, als fiele bei den Reifeprüfungen trotz der größeren Schwierigkeit, die in der größeren Anzahl der Fächer und geringeren Einheitlichkeit ihrer Art liegt, fast niemand durch, als seien die Befreiungen hier überreichlich.

Für die Realanstalten der größeren Städte, die sich durch Anrechnung von Hilfslehrerjahren und dergleichen die besten Lehrer auswählen konnten, soll dieser Umstand zugegeben werden. Aber das allein kann es nicht ausmachen. Die scheinbar günstigen Erfolge liegen in der Methode begründet, die ihr Ziel darin sucht, durch Geschicklichkeit des Lehrers Schüler jeder beliebigen Beschaffenheit in möglichst großer Zahl zu versetzen und zur Reifeprüfung zu bringen.

Diese Methode hat natürlich nicht ohne Rückwirkung auf die alten Gelehrtenschulen bleiben können, in denen inzwischen ebenfalls die neuere Generation von Lehrern tonangebend wird. Damit gerät aber die höhere Schule in Gefahr, auf eine ihrer wichtigsten Kulturaufgaben zu verzichten.

Unsere höhere Schule hat nicht nur die Aufgabe, eine höhere Bildung in möglichst weite Kreise zu bringen, sondern daneben noch eine andere, für die Zukunft unserer Nation außerordentlich wichtige. Aus der großen Zahl derer, die sich zu den höheren Schulen mit den Berechtigungen für Staat und Gesellschaft drängen, soll sie die wirklich Geeigneten auswählen.

Gewiß ist unser Schulwesen nicht demokratisch; auch die Reformschule mit gemeinsamem Unterbau kann das nicht anstreben, solange sie sich nicht auf der allgemeinen Volksschule aufbaut und ihren Unterricht nicht kostenlos gibt; selbst dann würde für viele die Möglichkeit des Lebensunterhalts in einer zwölfjährigen Ausbildungszeit fehlen. Eine solche allgemeine Schule gehört in das Reich der Träume sozialistischer Schwärmer, die in der Wirklichkeit der Verhältnisse unserer Zeit keine Zustimmung finden werden. Aber ganz ausgeschaltet werden darf das soziale Moment doch nicht. Wenn jeder, den äußerer Wohlstand in die Pforten der höheren Schule geführt, durch die Kunst des Unterrichts zu ihrem Endziele gebracht wird, dann räumt man den wirtschaftlich Starken einen zu großen Vorteil ein.

Auf zwei Einwände muß in diesem Zusammenhange gleich eingegangen werden. Immer weitere Kreise verlangen die, wenigstens durch ein Zeugnis nachgewiesene, wissenschaftliche Befähigung, die sonst nur für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst und für das Universitätstudium erforderlich war.[1]) Die Schule, meint man, ist deshalb verpflichtet, immer mehr Abiturienten und Einjährige zu liefern, und wenn sie es mit ihren Anforderungen nicht mehr kann, diese herabzusetzen. Das ist falsch. Zunächst ist noch nicht nachgewiesen, daß bei stärkerer Ausscheidung schon Mangel einträte, im Gegenteil könnte dadurch der an vielen Stellen sich zeigenden Überfüllung abgeholfen werden. Dann aber gibt es viele Berufe, für die eben die von ihnen geforderte Vorbildung keineswegs erforderlich ist. Wenn die Schule ihre Mitwirkung versagt, um immer neue Scharen von Abiturienten zu liefern, die auch die weitgehendsten Bedürfnisse decken, so kann sie damit auch noch zur Erhaltung eines gesunden und zufriedenen Mittelstandes beitragen.

Gerade neuerdings klagt man darüber, daß in unserer materialistischen Zeit sich alles zu den Berufen drängt, die sichere Pension in Aussicht stellen, daß der Mittelstand ausstirbt, weil alles künstlich nach oben drängt und gedrängt wird. Hier kann die höhere Schule durch Abweisen ungeeigneter Elemente eine hohe sozialpolitische Aufgabe erfüllen.

Damit erledigt sich auch der zweite Einwand: Was sollen die Eltern mit dem Jungen anfangen? Auch Kollegen begründen unverantwortliche Urteile bei Versetzungskonferenzen oft damit. Für sie ist diese Begründung sicherlich falsch.

---

[1]) Vgl. hierzu die erwähnten Ausführungen von Seiler, 1912, XXX 257.

Denn sie haben gar nicht das Recht, nach ihrem persönlichen Wohlwollen Privilegien zu vergeben, zu deren Hütern sie vom Staate eingesetzt sind. Daß die Eltern die Frage stellen, ist begreiflich, auch daß sie uns oft auf das tiefste rührt. Aber sie geht uns zunächst amtlich nichts an. Wir haben unsern Schulen alle Fürsorge zu widmen, solange sie den Anforderungen, die uns die Behörde vorschreibt, gewachsen sind. Können sie nicht mitkommen, so trägt die höhere Schule nicht die Verantwortung für ihr ferneres Dasein.

In Wirklichkeit ist es gar nicht so trostlos. Mit Freuden kann man oft bemerken, wie unbegabte Schüler (d. h. solche, die für die Anforderungen der höheren Schule nicht begabt genug waren!) aufatmen und aufleben, wenn sie erst einmal die für sie so ungeeignete Luft und Kost der höheren Schule mit der gesunden der Volksschule vertauscht haben, wie wohl sie sich in praktischen Berufen fühlen, während ihre Mitschüler oft mit Unwillen, von Eltern gezwungen, von Lehrern und Schule gehalten, noch jahrelang unter dem Joche der höheren Schule seufzen. Ein Mangel an Stellungen für Schüler ohne Reifezeugnis, ohne Einjährigenzeugnis, für Schüler der Volksschule ist noch nicht beobachtet worden. Und auch die Familie muß sich damit abfinden. Denn sogut der Begabte aus einer sozialen Schicht in die nächst höhere aufsteigt, muß auch der Unbegabte in die niedere hinabsteigen können.

Daß auch die Behörde eine strenge Auslese wünscht, darüber lassen jetzt die authentischen Kundgebungen des preußischen Kultusministers im Abgeordneten- und Herrenhause nicht den geringsten Zweifel. Und doch wird auf Grund des theoretischen Irrtums mit vollem Bewußtsein und in ehrlicher Überzeugung fortwährend gefehlt. Drei Beispiele mögen dies näher erläutern.

Ein Oberlehrer erklärt freudestrahlend, eine Arbeit so vorbereitet zu haben, daß sie alle Schüler genügend schreiben müssen (NB. nach dem Extemporaleerlaß, durch den die wenigen schriftlichen Arbeiten, die noch bleiben, nach Reinhardts Ausdruck 'Probearbeiten', einen Maßstab für die Beurteilung geben sollen). Ein Direktor weiß einem Anfänger, der über schlechte Leistungen seiner in den Flegeljahren befindlichen Klasse klagt, keinen anderen Rat zu geben als den, die Arbeiten leichter zu machen und noch mehr vorzubereiten. Ein Schulrat veranlaßt einen Probekandidaten, in ähnlichem Falle nicht wie bisher bei fünf, sondern eben bei mehr Fehlern 'genügend' zu geben, und die Arbeiten um einen Satz kürzer zu machen.

Eine schriftliche Arbeit ist gleichzeitig Übung und Prüfung. Kann man dann grundsätzlich das Ideal einer Aufgabestellung und Vorbereitung erreicht sehen, wenn alle Schüler Genügendes leisten? Kann man bei den zahllosen Gründen, die zum Sinken der Leistungen einer Klasse führen, als wirksames Gegenmittel leichtere Aufgaben und mildere Beurteilung empfehlen? Kann man überhaupt ohne weiteres den Lehrer für gute und schlechte Erfolge verantwortlich machen?

An diesen Beispielen sieht man klar, zu welchen Folgerungen der theoretische Irrtum führt. Die Anforderungen werden nicht mehr durch das in den Lehrplänen als notwendig Geforderte bestimmt, sondern durch den rein zu-

fälligen Standpunkt der Klasse. Damit ist nicht gesagt, daß dieser nicht einen gewissen Einfluß ausüben dürfe. Aber unter ein Mindestmaß hinunterzugehen, verbieten die Lehrpläne; darin haben sie ihren Hauptwert als Norm.

Der Stand der Klasse ist das Zufällige. Ebenso wie hier und da 100 % das Ziel erreichen können, werden anderswo vielleicht 50 und noch mehr dahinter zurückbleiben. Sieht man, daß dies auf die Dauer nicht mehr haltbar ist, daß bei Aufrechterhaltung der Anforderungen die Schulen nicht mehr die nötige Zahl wissenschaftlich gebildeter junger Leute hervorbringen, so müßte die Behörde die Anforderungen herabsetzen, nicht aber dürften die Lehrer Maßregeln treffen, die dahin wirken, daß die tatsächlich vorhandene Schwäche nicht mehr bemerkt wird.

Schon jetzt liegen die Verhältnisse so, daß sich eine Herabsetzung der Anforderungen kaum wird vermeiden lassen. Der Anfangsunterricht in den alten Sprachen, dem jetzt nicht mehr durch das sonst geforderte 'Hinauswerfen des Ballastes' geholfen werden kann, wird sich nach Einführung der Kurzstunde nicht mehr in den dafür zur Verfügung stehenden Jahrgängen erledigen lassen, selbst wenn man noch weniger Wörter nimmt und die Ausnahmen von der regelmäßigen Formenlehre noch mehr beschränkt. Es fehlt ihm das, was für Anfangsunterricht das Wichtigste ist, die Übung. Dazu braucht man Zeit. Die Übungssätze haben diesen Übelstand noch verschärft, indem sie von der ohnedies knappen Zeit noch weitere kostbare Minuten verbrauchen. Die große Schwierigkeit der richtigen Erkenntnis liegt, wie anfangs gesagt, darin, daß die Theorie nicht an sich falsch ist, sondern durch die verführerisch naheliegende Übertreibung bei ihrer Anwendung erst wird. Selbstverständlich ist es ein guter Erfolg, wenn eine richtig gestellte und richtig vorbereitete Aufgabe von allen Schülern der Klasse gelöst wird; aber wie selten ist das möglich! Selbstverständlich wäre es wünschenswert, daß alle Schüler das Klassenziel erreichten, wenn sie dazu veranlagt sind; doch wie selten werden sie das sein! Wenn nun doch so oft die glänzenden Erfolge da sind, wer will entscheiden, ob es wirkliche oder Scheinerfolge sind?

Noch größer wird die Gefahr des Irrtums über die wirklichen Leistungen, da zu den erwähnten Fehlerquellen der Theorie noch solche der Praxis hinzukommen. Sie hängen mit der Schwäche der menschlichen Natur und der Unvollkommenheit menschlicher Einrichtungen so eng zusammen, daß sie zu allen Zeiten vorhanden waren und sich nicht werden ausrotten lassen. Trotzdem wird es nicht schädlich sein, in einer Zeit der Krisis auch an sie zu erinnern.

Hier muß leider gleich zwischen städtischen und staatlichen Schulen geschieden werden. Daß diese Scheidung unser höheres Schulwesen nach vielen Richtungen hin ungünstig beeinflußt, ist längst bekannt, und es soll nicht einmal behauptet werden, daß der in diesen Zusammenhang gehörige Nachteil der städtischen Schulen der schlimmste sei.

In einer Unterhaltung über einen staatlichen Gymnasialdirektor, der durch energisches Eingreifen seine Schule auf anerkannte Höhe gebracht hat, wobei aber die Schülerzahl beträchtlich gesunken war, erklärte ein städtischer Direktor

in voller Anerkennung der Leistung seines Kollegen, ein städtischer Direktor könne so etwas unmöglich tun. Seine Schule sei auch eine städtische Unternehmung, und der Direktor als städtischer Beamter trage die Verantwortung dafür, daß die ohnedies hohen Kosten durch große Frequenz wenigstens etwas verringert würden. Stadtverordnete haben oft die Ansicht, daß Bürger, wenn sie ihre Söhne der Schule anvertraut haben und ihr Schulgeld zahlen, verlangen können, sie 'im allgemeinen wenigstens' von Klasse zu Klasse gefördert und zur Reifeprüfung gebracht zu sehen. Ob es für einen staatlichen Direktor gerade günstig ist, seine Schule unter Erniedrigung der Frequenz wissenschaftlich höher zu bringen, kann ich nicht beurteilen; daß aber auch hier wegen des Etats eine große Schülerzahl wünschenswert sei, ist von Direktoren schon ausgesprochen worden.

Für den Lehrer, wird man einwenden, kann dieser Grund ja nicht in Betracht kommen, und tatsächlich hat man noch nie von den Lehrern eine möglichst große Klasse verlangt. Wie aber, wenn der leise Druck, den der Direktor empfindet, ebenso leise oder vielleicht gar etwas stärker nach unten weitergegeben wird, wenn man etwa den Unterricht in oberen Klassen oder irgendwelche sonstigen Lieblingswünsche bei der Unterrichtsverteilung von den äußerlich günstigen Ergebnissen abhängig macht? Oft trifft der Wunsch des Direktors ohne weiteres mit dem des Lehrers zusammen. Als tüchtiger Pädagog wird er ja ohnedies seine Stärke darin suchen, durch guten Unterricht möglichst viele Schüler zu fördern und zum Ziele zu führen. Wie verzeihlich ist es da, wenn die Klasse sich nicht zu guten Ergebnissen eignet, daß der Lehrer sich darüber täuscht, daß er die Ergebnisse, die ihm wegen der schlechten Schüler, die er zufällig hat, trotz seiner Tüchtigkeit nun einmal nicht beschieden sind, doch zu sehen glaubt und sie gern auch anderen zeigen möchte. Das kann wohl schon einen charakterstarken und tüchtigen Mann veranlassen, einmal auf höheren und eigenen Wunsch ein Auge zuzudrücken. Vielmehr aber wird am dürren Holze geschehen, was am grünen nicht ausbleibt. Für manchen, dem die Frfüllung des Berufes nicht ganz die Hauptsache war, der auf Behaglichkeit des Daseins nicht ganz verzichten oder bestimmte, an sich berechtigte persönliche Ziele erreichen möchte, verschiebt sich allmählich der Standpunkt; die Ideale verblassen, schließlich werden sie aufgegeben — im Grunde doch, ohne daß es ihm bewußt wird, um materieller Vorteile willen.

Wer aber gar das vom Minister in Aussicht gestellte 'Nachgehn', wenn ein starker Prozentsatz sitzen bleibt, aus irgendeinem Grunde zu fürchten hat, der vermeidet es lieber, dazu Anlaß zu geben, selbst auf die Gefahr hin, um das Lob zu kommen, das für Strenge bei triftigen Gründen verheißen ist. Bei zu großer Milde ist kein Nachgehn in Aussicht gestellt.

Daß es unter der großen Zahl der Oberlehrer auch einige gibt, die überhaupt nicht das nötige Urteil über ihre Schüler haben, um Spreu von Weizen zu unterscheiden, dies vielleicht selbst wissen oder ahnen und in richtiger Erkenntnis ihrer Lage eben alles mitnehmen, wird man auch zugeben.

Hinzu kommt dann die große Zahl derer, die gerne möchten, aber nicht

können. Die Milde und Rücksicht auf den jugendlichen Charakter des Schülers, auf die armen Eltern, die doch unverdient leiden unter den verschuldet oder unverschuldet schlechten Leistungen ihrer Söhne, ist ebenfalls eine sehr verständliche Eigenschaft oft auch der besten Lehrer, trägt aber auch nicht dazu bei, die höhere Schule von ungeeigneten Elementen zu säubern.

Zugeben wird man nun vielleicht auch das Bestreben des Lehrers, aus einem der vielen Gründe schlechte Leistungen in günstigem Lichte anzusehen, doch wird man meinen, verwirklicht werden könne es nur selten, weil die meisten doch ihre Urteilsfähigkeit und ihr Pflichtbewußtsein daran hindern müssen, mangelhafte Leistungen für genügend zu erklären.

Auch mir liegt es fern, einen solch schweren Vorwurf, wie er in der gegenteiligen Annahme läge, auch nur gegen einen geringen Teil der Oberlehrer erheben zu wollen. Trotzdem bin ich der Ansicht, daß weit häufiger, als man meint, mangelhafte Leistungen für genügend erklärt werden und zwar auch von guten und gewissenhaften Lehrern.

Daran ist ein Verfahren schuld, das wieder von einer durchaus treffenden Beobachtung ausgeht, durch seine Ausdehnung und Verallgemeinerung aber zu einer schweren Gefahr für Beurteilung und Zeugnis und somit für unsere Schule überhaupt zu werden droht. Ich möchte es als das 3⁻ und Ausgleichsverfahren bezeichnen.

Das erstere hat seine Stelle vor allem in der Beurteilung der Einzel- und Vierteljahrsleistungen in dem einzelnen Fache. Gerade sorgfältig abwägende Lehrer haben die durchaus selbstverständliche Beobachtung gemacht, daß zwischen genügender und mangelhafter Leistung ein allmählicher Übergang stattfindet, daß es Leistungen gibt, die man nicht mehr genügend, aber auch noch nicht mangelhaft nennen kann; man bezeichnet sie mit 3⁻ (oder 3=!).

Daß dies in einzelnen Fällen richtig sein kann, ist klar; aber nun betrachte man einmal die Statistiken über schriftliche Arbeiten und die Zeugnislisten (vielleicht auch das eigene Notizbuch!). Da will es mir scheinen, als sei diese Note ein bequemer Ausweg, eine Zuflucht für Unentschiedenheit und Schwäche geworden. Sie erscheint so oft, während sie sich auf Ausnahmen beschränken sollte, daß mit ihr der Durchschnitt der Klassenleistung bezeichnet wird. Das Minus ist überflüssig, wenn es nur andeuten soll, daß eine 'genügende' Schülerleistung natürlich noch recht unvollkommen sein kann, höchst gefährlich, wenn es nur eine verkappte 4 bedeutet.

Das andere Verfahren hat einmal seine Stelle da, wo es gilt, über die Versetzungsmöglichkeit zu entscheiden. Auch das ist selbstverständlich sehr wohl denkbar, daß ein Schüler trotz mangelhaften Leistungen in einem oder dem anderen Fache bei guten in anderen in der nächsten Klasse mitkommen kann. Aber auch hier liegt die Gefahr der Verallgemeinerung nahe, die Gefahr jedes beliebige 'mangelhaft' durch jedes beliebige 'gut' als ausgeglichen zu betrachten, selbst wenn nun noch verschiedene 3⁻ daneben stehn. So verliert man die wichtigste Voraussetzung für die Möglichkeit der Versetzung aus dem Auge, daß der Schüler in der nächsten Klasse mitkommen kann. Dann aber hat das

Ausgleichsverfahren auch innerhalb der einzelnen Fächer seine Stätte. Hier kommt es zum Ausdruck in der gebrochenen Note; es wird schriftlich und mündlich, Lektüre und Grammatik, Arithmetik und Planimetrie, Haus- und Klassenaufsatz usw. unterschieden. Da erfahrungsgemäß eins von beiden immer besser ist, so kommt in Verbindung mit dem ersten Verfahren als Ergebnis wieder heraus '3—'. Beide Verfahren zusammen haben einen derartigen Umfang angenommen, daß sie den Tatbestand nicht mehr erkennen lassen, eine wirkliche Beurteilung des Schülers unmöglich machen und immer Gelegenheit geben, sich nach der guten Seite zu entscheiden, wenn der Wunsch dazu vorhanden ist.

Dadurch gelangen so viele unfähige Schüler in die mittleren und selbst in die oberen Klassen, daß schließlich alle Lehrer, sie mögen wollen oder nicht, ja zuletzt die ganze Einrichtung der Schule auf sie Rücksicht nehmen muß. Sie sind in so großer Zahl vorhanden, daß die Versetzungen mit ihnen rechnen müssen, ihretwegen Bestimmungen gegeben oder angewandt werden, daß die Reifeprüfung auf sie gestimmt oder, wenn es gar nicht mehr geht, abgeschafft werden soll.

Dies unerfreuliche Gemisch von pedantischer Genauigkeit und Schwäche, mag man sie nun Gutmütigkeit oder Mangel an Verantwortungsfreudigkeit nennen, und von Kritiklosigkeit ist schuld an dem beständigen Mitführen ungeeigneter Schüler.

Im einzelnen ist zunächst die Frage der Unterscheidung von mündlich und schriftlich zu betrachten. Es hat sich allmählich die Legende herausgebildet, als gäbe es zwei völlig getrennte Leistungen des Schülers, eine schriftliche und eine mündliche, als wüßte ein Mensch in dem Augenblicke, wo er schreibt, nichts oder nur sehr wenig, wenn er über dasselbe mündlich Auskunft geben sollte, beherrsche er es genügend oder gar gut. Wo die alte Zeit den Fehler gemacht hat, ist auch hier ohne weiteres klar. Gewiß ist es falsch, aus dem Durchschnitt der Extemporalien die Gesamtleistung zu errechnen. Eine gewisse Ängstlichkeit wegen der gefürchteten Entscheidung, fehlende Stimmung an einem oder gerade mehreren Extemporaletagen können zu einem ganz verkehrten Ergebnisse führen. Trotzdem aber sollte man doch jedem raten, seinen Maßstab nach wie vor aus dem Extemporale zu entnehmen und dann durch eingehende Prüfung der mündlichen Leistung des Schülers festzustellen, ob das Extemporale das Richtige getroffen hat. Man wird vielleicht bei eingehender mündlicher Prüfung zu seiner Überraschung gewahr werden, daß der Schüler noch schlechter ist.

Nehmen wir an, ein Schüler setzt aus Unkenntnis oder Zerfahrenheit oder Leichtsinn (NB. eins wie das andere als dauernde Eigenschaft macht ihm das Fortkommen in der nächsten Klasse unmöglich) einen Indikativ, da wo im Lateinischen der Konjunktiv stehn müßte. Er bekommt dafür einen Fehler gerechnet und kann in der Arbeit 'gut' haben. Im Mündlichen wird ihm der Fehler von einem geschickt prüfenden Lehrer nicht einfach verbessert, sondern er muß zunächst finden, warum der Konjunktiv stehn muß, und verrät dabei Unkenntnis oder Unsicherheit in der betreffenden Regel (2. Fehler), durch einen syntaktisch falschen Konjunktiv verrät er die Unkenntnis der *consecutio* (3. Fehler),

bildet den Konjunktiv, wozu ihm sein Fehler im Schriftlichen zufällig keine Gelegenheit gab, falsch (4. Fehler). Man überzeuge sich einmal durch dies natürlich sehr zeitraubende Verfahren bei Schülern, die schlechte Extemporalien schreiben, an einem der vielen freien Nachmittage davon, und man wird finden, daß dies keineswegs ein erfundener seltener Fall ist. Ich habe sehr häufig bei Sextanern bis zu 7 Fehlern feststellen können, da, wo im Extemporale nur ein unschuldiges rotes Zeichen stand. Daß ähnliches bei Vergleich zwischen mündlich und schriftlich in Mathematik vorkommt, ist selbstverständlich; dem Deutschen muß eine besondere Betrachtung gewidmet werden.

Dem widerspricht aber die häufig ausgesprochene Erfahrung, daß die mündlichen Leistungen durchweg besser sind als die schriftlichen. Diese Erfahrung beruht eben auf einer falschen Ansicht über das, was unter mündlicher Leistung zu verstehen ist. Ich will versuchen, eine Anzahl der zugrunde liegenden Irrtümer nachzuweisen. Daß Gutmütigkeit die Mutter der Note 'mündlich besser' ist, habe ich in einer Unzahl von Fällen feststellen können. Aus welchen Tatsachen aber oft der Eindruck der mündlich bessern Leistung gewonnen wird, muß weiter untersucht werden. Ein Lehrer des Französischen gibt einem zweijährigen Quartaner, dessen Arbeiten nach Wiederholung des Lehrganges wieder durchaus ungenügend waren, weil er trotz ausgedehntem Privatunterricht vom Bau der Sprache und von den einfachsten Formen wie *avoir* und *être* keine Ahnung hatte, 'genügend; schriftlich geringer' ('mangelhaft' konnte er nicht schreiben, weil die schriftlichen Arbeiten 5 waren)! Er begründet sein Urteil damit, der Schüler habe eine große Anzahl von Vokabeln, für den Tag nicht aufgegeben, 'wie aus der Pistole geschossen, gekonnt'. In diesem Falle ist ein Zweig der Sprachkenntnis, gewiß ein wichtiger, die Wortkenntnis, mit 'mündlich' verwechselt worden.

Oder die Note im Mündlichen ist eigentlich eine solche im Fleiße. Bei gänzlich ungenügenden Leistungen, in Lektüre sowohl wie in Grammatik, wenigstens wenn es sich um Anwendung handelte, erhält ein Schüler schließlich auf seine mündlichen Leistungen im Griechischen '3−'. Sie bestehn darin, daß er das Präsens von τίθημι, für den betreffenden Tag aufgegeben, 'glatt hergesagt' und anderes mehr. Hier sollte es heißen: 'Griechisch ungenügend, Fleiß gut' (oder 'Privatunterricht gut'), nicht aber 'mündlich besser'.

Auch die Praxis der Reifeprüfungen kann einen Anhalt dafür bieten, was häufig fälschlich unter 'mündlich' verstanden wird. Nehmen wir als Prüfenden den nicht seltenen Typus eines Gedächtnismathematikers. Der Schüler hat durch seine Arbeit gezeigt, daß es ihm an Sicherheit der Kenntnisse und Gewandtheit in ihrer Anwendung fehlt. Auf welche Weise wird dies nun in der mündlichen Prüfung ausgeglichen? 'Nennen Sie einen Satz über Verhältnisse am Kreis.' Er wird heruntergeschnurrt, prompt erfolgt der Beweis, vielleicht schon mit gelegentlichem freundlichen: 'Sie haben sich hier verschrieben.' 'Sehen Sie sich diese Zeile noch einmal an' (Ach so!). $\sin \alpha + \beta$, $\sin \alpha - \beta$, $\cos \alpha + \beta$ wird richtig 'aufgesagt', eine Formel davon unter Heranziehung anderer Formeln abgeleitet. Das $n$te Glied einer geometrischen Reihe: wieder Formel und Ab-

leitung. Wenn ein Philologe das gleiche tun wollte, würde er etwa einen Prüfling, der eine schlechte lateinische Arbeit geschrieben und auch nicht aus der fremden Sprache in die deutsche übersetzen kann, die Regel über die *consecutio* hersagen lassen, dann *utor, fruor, fungor,* vielfach mit Stammformen und deutscher Bedeutung, schließlich das alte Lied: Viele Wörter sind auf *-is* usw. In dem Falle würde man es merken, daß es sich nicht um 'mündlich besser' handelt, sondern darum, daß jemand, der kein Verständnis für ein Fach hat, trotzdem manches von dem dazu nötigen Rüstzeuge gedächtnismäßig auswendig lernen und eine Zeitlang beherrschen kann. Soll ich das auch für andere Fächer ausführen? Man denke an das Herunterleiern synonymer Ausdrücke in den modernen Fremdsprachen, an das gedächtnismäßige Wiedergeben der Antworten aus dem 'kleinen Kron' und ähnliches.

Jetzt werden aber die meisten Fachgenossen an ihre Brust schlagen und sagen: So machen wir es nicht, bei uns ist 'mündlich' doch etwas ganz anderes. Gemach, ich bin noch nicht fertig. Jetzt kommt der Schüler, der im Mündlichen immer bei der Hand ist, der sich beständig meldet, durch gute Zwischenbemerkungen sein Verständnis zeigt, immer geschickt verbessert, was andere gefehlt haben. Man wird mir zunächst zugeben, daß dies sekundäre Leistungen sind, daß erst auf Anregung hin etwas hinzugefügt oder geändert wird. Doch möchte ich darauf nicht einmal den größten Wert legen. Aber es sind auch freiwillige Leistungen, und die erfolgen doch nur da, wo es geht. Insofern haben sie für die Beurteilung keinen andern Wert als die vielen richtigen Stellen, die sich in einer ungenügenden Arbeit finden, das Gesamturteil aber muß sich auch nach dem richten, was noch fehlt, nur danach kann die Möglichkeit des Fortkommens in der nächsten Klasse beurteilt werden.

Da denke man nun einmal an die rauhe Wirklicheit. Wie viele Schüler sitzen in unseren unteren und mittleren Klassen, wie wenig Zeit steht uns bei den Kurzstunden zur Verfügung, um neben Abhören des Aufgegebenen und Darbietung des Neuen, das beides nur beschränkte Gelegenheit dazu gibt, mit Sicherheit aus mündlichen Leistungen festzustellen, wer nun wirklich reif ist.

Wie machte es denn der Lehrer, und wahrlich nicht der schlechte, in der guten alten unpädagogischen Zeit in Fächern, in denen es kein Extemporale gab? Er ließ eben eins schreiben (z. B. in Geschichte), auch wenn es verboten war, weil er selbst da nicht verantworten konnte, auf Grund der mündlichen Leistung, die doch ebenso wie die schriftlichen von günstigen und ungünstigen Zufällen abhängen, sein abschließendes Urteil zu fällen.

Im letzten Falle würde also statt 'schriftlich 4, mündlich 3' das Urteil oft lauten müssen: '4; doch weiß er manchmal auch etwas'. Und ich glaube, das kann man getrost weglassen, er merkt es, so gut wie er bei der schriftlichen Arbeit am Fehlen der roten Zeichen sieht, wo er etwas gewußt hat. In einem andern, namentlich wieder bei Mathematik vorkommenden Falle heißt 'schriftlich 4; mündlich 3': der Schüler kann es erst, wenn ihm mehr oder weniger dabei geholfen wird; also auch hier wieder kein grundsätzlicher Unterschied zwischen schriftlich und mündlich, wie man ihn künstlich schaffen will.

Ähnlich steht es mit dem Unterschiede, der zwischen Lektüre und Grammatik gemacht wird, wenn auch hier zugestanden werden soll, daß er vielleicht häufiger den Tatsachen entspricht; natürlich wird aber der, welcher besser aus der fremden Sprache in die eigene übersetzt, dies auch schriftlich können müssen. Oft aber ist auch der Zusatz: 'Lektüre besser' eine Selbsttäuschung des Lehrers. In welcher Weise sie vor sich geht, kann das in der Reifeprüfung oft beobachtete Verfahren zeigen. Es wird Homer übersetzt; der Vorschrift gemäß Stellen, die im letzten Semester nicht dagewesen sind. Ob sie wiederholt werden durften, darüber sagt die Vorschrift nichts, auch nichts darüber, ob der Lehrer bei seiner Wiederholung eine bestimmte Auswahl treffen darf. Jedenfalls kann der Schüler die Stellen, die er selbst für geeignet hält — und darin hat er recht scharfe Augen —, für sich wiederholen. Das so kurz vorher Erlernte gibt er — mit Nachhilfe — wieder, dann sagt er die vielleicht kurz vorher diktierte Inhaltsangabe der einzelnen Bücher, eine Disposition der Dichtung her, gibt die verschiedenen Ausdrücke für Schild und Schwert, kann die Stelle auswendig, an der ein Arzt, den Vergleich, bei dem ein Löwe vorkommt, und ähnliches. So ist es in der Horazprüfung; auch hier erhält er 'Lektüre gut', während er vielleicht die vorgelegte Cicerostelle ebensowenig übersetzen könnte wie die leichtere Liviusstelle, weil er eben Schriftsteller lesen, und das ist doch Lektüre, nicht gelernt hat, wie ja auch seine mangelhaften Übersetzungen aus dem Griechischen ins Deutsche zeigen.

Hier ist es ähnlich wie beim Mündlichen: nicht Lektüre ist besser oder gut, sondern einen ganz kleinen Zweig, bei dem es sehr auf Fleiß und Gedächtnis ankommt, beherrscht der Schüler, der sonst die Sprache nicht kann. Will man diesem Zweige große Bedeutung beilegen, dann tue man es, nenne aber das Kind nicht mit falschem Namen.

Besonders muß an dieser Stelle noch des Deutschen gedacht werden. Der moderne Pädagog beginnt auch hier viel mit 'mündlich besser' zu arbeiten. Hier halte ich es für gänzlich verfehlt, weil es eine mündliche Reifeprüfung gar nicht gibt, sondern die einzige Zielleistung der Prüfungsaufsatz ist.

Soll also die Versetzung nur erfolgen, wenn der Schüler befähigt ist, im nächsten Jahre mitzukommen, die in die Oberprima nur dann, wenn er voraussichtlich die Reifeprüfung wird bestehn können, so kann der Maßstab für diese Reife, die eben nur durch eine schriftliche Leistung dargelegt wird, auch nur die schriftliche Arbeit sein; dem Mündlichen ist hier für die Beurteilung eine ganz untergeordnete Bedeutung beizumessen. Aber worin bestehn denn nun die mündlichen Leistungen? 'Rechtschreibung mündlich besser' habe ich bisher noch in keinem Zeugnisse gefunden, doch sehe ich mit Fassung dem ersten Falle entgegen. Das Auswendiglernen und geschmackvolle Vortragen von Gedichten wird häufig als mündliche Leistung angesehen. Davor muß schon deshalb gewarnt werden, weil es nun einmal unpoetische Menschen gibt, die doch dem entsprechend auf Grund schlechter mündlicher Leistungen zurückbleiben müßten. Das wird man bei dem Endziel, dem Abiturientenaufsatz, ebensowenig verantworten, wie man etwa einen Obersekundaner zurückhielte, weil er nicht

genug Mittelhochdeutsch gelernt. Im übrigen handelt es sich, wenn die mündlichen Leistungen vielfach besser sind, um eine der vorher erwähnten Selbsttäuschungen des Lehrers.

Jeder, der schreiben und reden kann, wird wohl ohne weiteres zugeben, daß freies Reden, und nur dadurch könnte die schlechte Leistung im Aufsatze kompensiert werden, weit schwerer ist als überlegtes Niederschreiben.

Aber beim Deutschen gibt es noch einen andern Ausweg, um schlechte Klassenleistungen auszugleichen. Verschiedene Eltern meiner sehr schlechten Quintaner haben mich vor den Herbstferien schonend darauf vorbereitet, daß ihr Junge demnächst im Deutschen sicher besser würde, wenn erst Aufsätze geschrieben würden, das könnte er. Aus dem 'Mündlichen' hatte ich bis dahin von dieser Fähigkeit noch nichts bemerkt, so daß ich den starken Verdacht habe, die Hoffnung wird auf den Hausaufsatz gesetzt. Hier hat ja auch der schwächere Schüler Zeit und Ruhe, einmal zu zeigen, was er kann, wenn er sich Mühe gibt. Gewiß, das hat er, aber der Vater und die Mutter haben auch Zeit und Ruhe, auch ältere Geschwister, Onkel und Tanten, oder vielleicht ein Freund der Familie, der etwas von der Sache versteht; für obere Klassen gibt es auch Aufsatzbücher in großer Zahl, auch die Schulausgaben, die von Oberlehrern mit so großem pädagogischen Geschick herausgegeben, eingeleitet, disponiert, mit Bemerkungen usw. versehen werden, enthalten viel Brauchbares. Schließlich gibt es ja in Leipzig auch eine Aufsatzfabrik.

Daß es Mittel gibt, durch geeignete Themastellung fremde Hilfe zu erschweren, weiß ich, suche sie auch fortwährend anzuwenden, ebenso weiß ich (auch aus eigener Erfahrung), daß es Schüler gibt, die ihre Ehre darein setzen, ihre Hausaufsätze ganz selbständig anzufertigen. Daß aber ein Schüler, der infolge schlechter Leistungen in anderen Fächern 'im Druck' ist und weiß, er kann durch seinen Hausaufsatz bei seinem milden Lehrer kompensieren, daß der seinen Aufsatz selbständig anfertigt, wenn er, wie aus seinen Klassenarbeiten auch ihm klar geworden, kein Geschick dazu hat, das glaube ich nicht.

Daß es Fälle geben kann, in denen die wirklichen mündlichen Leistungen von den schriftlichen abweichen, braucht hier nicht ausdrücklich erörtert zu werden. Meine Betrachtung bezweckte nur, die großen Gefahren hervorzuheben, die durch Selbsttäuschung einem jeden drohen, der da meint, es müsse immer oder meist eine solche Abweichung vorhanden sein.

Eine ähnliche Gefahr liegt vor, wenn es gilt, nicht genügende Leistungen in einem Fache durch bessere in einem andern als 'ausgeglichen' zu betrachten. Auch hier scheint der Wunsch oft der Vater des Gedankens zu sein. Es liegt mir fern, die Möglichkeit zu bestreiten, daß ein Schüler für ein Fach erheblich begabter sein könnte als für ein anderes. Nach vielen Erfahrungen aber geht die Scheidung der Begabung nach verschiedener Richtung doch nur selten so weit, daß nicht genügende Leistungen in einem Fache wirklich guten in einem anderen entsprächen. Schüler, die wirklich für Fremdsprachen begabt sind, können in der Regel auch in der Mathematik, im deutschen Aufsatz und in den Realien Genügendes leisten und umgekehrt. Eine dauernde gänzliche

Abweichung, selbstverständlich trotz angestrengtem Fleiße, ist höchst selten und wurde schon früher, als von Kompensationen nicht in dem Umfange die Rede war, meist erkannt und gern berücksichtigt. Die in den oberen Klassen tatsächlich vorkommenden Abweichungen der Ergebnisse, z. B. in den Sprachen und der Mathematik, beruhen oft gar nicht auf der verschiedenen Begabung der Schüler, sondern auf der der Lehrer. Stellt z. B. der Lehrer der alten Sprachen die Anforderungen mehr an den Verstand, der der Mathematik mehr an das Gedächtnis, so beruht der Unterschied eben darin. Die Kompensation beruht in mittleren Klassen meist überhaupt nicht auf der verschiedenen Begabung für verschiedene Fächer und dürfte dann eben nicht eintreten. Natürlich ist der zweimal sitzengebliebene Obertertianer imstande, Aufsätzchen, die man von seinen zwei Jahre jüngeren Mitschülern fordert, eher gut zu schreiben. Mit solchem 'gut' aber sollte man nicht eine 4 in Mathematik oder Griechisch 'ausgleichen'. Denn mitkommen kann er in Mathematik oder Griechisch im nächsten Jahre doch deshalb nicht. Wie oft aber gelangen Schüler auf diese Weise in die höheren Klassen, in denen man dann einen mehrfach gesiebten Bestand zu haben meint.

Hat man den Kern der Frage erfaßt und ist sich darüber klar geworden, daß es die Aufgabe der höheren Schule ist, auch nach der neuerdings vom Minister ausgesprochenen Ansicht der Unterrichtsverwaltung, eine strenge Auslese zu treffen, so müßte es eigentlich leicht sein, im einzelnen Falle die richtige Stellung einzunehmen. Wenn trotzdem hier auf eine Anzahl Einzelfragen eingegangen wird, geschieht dies, weil vielfach die Theorie, oft die Praxis, trotz alledem dem Grundsatze zu widersprechen scheint.

Daß die Anforderungen von unten nach oben nicht nur absolut zunehmen, sondern auch die Energie wächst, mit der man ihre Erfüllung zu fordern hat, räumt der Reifeprüfung die höchste Stelle unter den Einrichtungen der Schule ein, der Aufnahmeprüfung nach Sexta die niedrigste. Damit ist nicht gesagt, das Maß der Anforderungen könne hier auf 0 sinken. Die höhere Schule soll sich von der Vorschule, die doch nur eine besondere Form der Unterstufe der Volksschule darstellt, grundsätzlich so unterscheiden, daß Zeugnisse, von Vor- oder Volksschule ausgestellt, keineswegs über die Aufnahme entscheiden können. Die Erfahrung zeigt, daß nicht nur die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung, sondern auch die ersten Zeugnisse auf der höheren Schule oft erheblich von denen der Vorschulen abweichen. Eine mit der höheren verbundene Vorschule gewährleistet wenigstens die Einheitlichkeit des Verfahrens bei Ausstellung der Zeugnisse, ist aber wohl auch nicht das Ideal. Gibt sie doch ihren Schülern einen wesentlichen äußeren Vorteil vor denen, die von auswärts hinzukommen wollen, was wegen der Höhe ihres Schulgeldes zur sozialen Ungerechtigkeit werden kann. Mit der bloßen Forderung einer Prüfung ist die Angelegenheit auch nicht erledigt; denn man meint, diese in Rücksicht auf die Jugend der Prüflinge möglichst leicht gestalten zu müssen, über möglichst viele Fehler hinwegsehen zu dürfen. Da möchte ich mir zunächst eine Frage gestatten. Sind die meist in Freiheit erzogenen Kinder unserer Zeit eigentlich noch so ängstlich? Oft habe

ich beobachten können, daß ihr Benehmen in den ihnen doch ganz neuen Räumen der höheren Schule keineswegs auf Ehrfurcht und Scheu schließen läßt. Wirklich anormal ängstliche Gemüter sind übrigens bei Prüfungen zu allen Zeiten noch erkannt worden, und man hat ihnen durch Nachprüfungen Bedingungen geschaffen, die ihrer Eigenart entsprachen. Wieviel zu verlangen wäre, läßt sich natürlich nicht so einfach allgemein feststellen. Hier soll ja die Frage nur grundsätzlich erörtert werden. Vielleicht wäre es gut, einmal Statistiken darüber zu führen, in welchem Verhältnis die Leistungen in Sexta zu denen in der Prüfung stehen. Man würde wohl dadurch veranlaßt werden, schon bei geringerer Fehlerzahl im Diktat die Aufnahme zu versagen, als dies bis jetzt geschieht. Daß hier und da ein mild Aufgenommener Gutes, ein trotz Strenge Aufgenommener Schlechtes leistet, kann an der Sache nichts ändern. Da muß eben der einzelne um der Gesamtheit willen unter Umständen auch leiden. Ein Interesse der Gesamtheit aber liegt vor: die unreif aufgenommenen Schüler drücken sofort das Niveau der Klasse herab und beanspruchen für sich Kraft und Zeit des Lehrers, die den besseren verloren gehn. Für solche Fälle würde ich eine probeweise Aufnahme vorschlagen; doch sind nach meinen Erfahrungen in solchen Dingen die Menschen im allgemeinen und die Lehrer im besonderen zu schwach: der gestattete Versuch würde eben immer gemacht werden, und nie würde es der entscheidende Lehrer übers Herz bringen, den armen Sextaner, der $^1/_4$ Jahr lang stolz die bunte Mütze getragen, wieder auszuschließen. So müssen wir schon am Eingang in die Pforten der höheren Schule das Gespenst der Aufnahmeprüfung mit seinem zweischneidigen Schwerte stehn lassen.

Die Versetzung aus den niederen in die höheren Klassen soll nach des Ministers eigenen Worten keineswegs leicht gemacht werden. 'Ein Erlaß, nach dem mindestens 75 % der Schüler versetzt werden müßten, besteht selbstverständlich nicht[1]), es wäre auch ein Unsinn, wenn man einen solchen Erlaß geben wollte.' 'Das Maßgebende für die Urteile bei der Versetzung ist die Entscheidung darüber, ob der Schüler dem Pensum der höheren Klasse folgen kann.' Diese Worte des Herrn Ministers entsprechen durchaus dem, was sich aus Anwendung der hier betonten Grundsätze ergibt, und sind so klar ausgesprochen, daß sie Mißverständnis und Zweifel unbedingt ausschließen. Es ist danach zu hoffen, daß die Versetzungen in Zukunft wieder strenger ausfallen werden.

Trotzdem mögen einige Beobachtungen aus der bisherigen Praxis hier ihre Stelle finden, da sie Grundfragen berühren. Es ist mir von jeher aufgefallen, daß ein zweites Sitzenbleiben und damit Ausscheiden von Schülern verhältnismäßig selten vorkommt. Es scheint mir daher zu kommen, daß man die Frage des Fortkommens im nächsten Jahre nicht in den Vordergrund gestellt hat. Sonst hätte man zur Begründung von Milde nie sagen können: 'Er ist ja zweijährig', sondern eher größere Strenge begründen können mit: 'Er ist auch noch

[1]) Wie der Irrtum entstehen konnte, zeigt Schwarz a. a. O., oben S. 59 f.

zweijährig!' Wer nach zweijährigem Besuche der Sexta im Lateinischen noch nicht 'genügend' (also auch 'mündlich genügend, schriftlich mangelhaft') ist, müßte ausscheiden, selbst wenn er, nehmen wir einen ganz außerordentlichen Fall an, in sämtlichen anderen Fächern gut wäre. Daß er im Rechnen und Deutschen usw. jetzt nach zwei Jahren Gutes leistet, gibt ihm keineswegs die Fähigkeit, in der nächsten Klasse mitzukommen, wenn er das lateinische Pensum, und zwar nachdem er es bereits wiederholt, immer noch nicht begriffen hat. Was hier für die unteren Klassen, wo ein Fach so im Mittelpunkte steht, ohne weiteres gilt, muß teilweise auch für die mittleren gefordert werden. Es gibt nichts Schlimmeres als mechanisches Kompensieren. Wohl kann ein schlechter Lateiner daraufhin nach Obertertia kommen, daß er im Griechischen gut ist, wohl können schlechte Leistungen im Französischen vorübergehend durch gute mathematische als ausgeglichen betrachtet werden. Man kann dann annehmen, daß bei guten Leistungen in dem einen Fache für dies im nächsten Jahre weniger zu tun ist und ersparte Zeit und Kraft auf das schwache mehr verwendet werden kann. Unmöglich aber kann man allgemein sagen: gute Leistungen in einem heben schlechte in einem anderen Fache auf. Daß ein Schüler, wie schon erwähnt, wenn er mehrere untere Klassen bereits wiederholt, die Aufsätzchen, die seinen zwei Jahre jüngeren Mitschülern in Tertia zugemutet werden, leidlich anfertigt, daß er bei größerer Erfahrung und Routine sich geschickter für Religion, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde vorbereitet und auch hier in dem einen oder dem anderen 'gut' erhält, kann ihm niemals die fehlende Fähigkeit für Sprachen und Mathematik ersetzen. Solche Fragen sollten wir vor allem bei den Kompensationen erwägen, die ja nur gestattet, nirgends gefordert sind.

Ob ein Fach nur vorübergehend vernachlässigt ist oder dem Schüler dauernd die Fähigkeit dazu fehlt, kann man ja mit Hilfe der sogenannten bindenden Bemerkung feststellen. Daß diese nicht mehr bindend ist, hat der Herausgeber dieser Jahrbücher in dem zu Anfang erwähnten Aufsatz (1912 XXX 372; vgl. auch XXXII 106) dargelegt. Ganz wirkungslos ist sie wohl dadurch nicht geworden. Die naive Auffassung braucht ja nicht erst abgelehnt zu werden, daß als Nachweis für 'ernstliches Bemühen' die Tatsache genüge, daß der betreffende Schüler in dem Fache Privatunterricht genommen. Auch ist wohl nicht gemeint, daß ihre Wirkung durch Sitzenbleiben aufgehoben werden solle, wie dies schon behauptet worden ist. Ein Schüler z. B. erhält bei der Versetzung nach Quarta die bindende Bemerkung in Latein und bleibt daraufhin sitzen. Im nächsten Jahre, meint man, könnte er trotz 4 im Lateinischen auch ohne ernstes Bemühen versetzt werden, weil er im Französischen 2 hat (Ausgleich), da die bindende Bemerkung nur ein Jahr lang gelte. Dieser sicherlich seltene Fall ist geeignet zu zeigen, wie mechanisch theoretische Auffassung die Praxis verkehren kann.

Die ganze Versetzungsfrage würde ein anderes Aussehen gewinnen, wenn wir uns ebenso wie für ungerechtes Sitzenlassen auch für ungerechtes Versetzen verantwortlich fühlten. Der großen Verantwortung, einen Schüler durch Sitzenlassen um ein Jahr seines Lebens zu bringen, ist sich wohl jeder bewußt. Wer

denkt an die oft geradeso große Verantwortung für seine Versetzung? Daß er ja dann im nächsten Jahre immer noch sitzen bleiben könne, führe man nicht als Entschuldigung an; der Sextaner, der ohne Kenntnis der Anfangsgründe des Lateinischen nach Quinta, der Untertertianer, der ohne die des Griechischen nach Obertertia versetzt ist, kann das ihm Fehlende oft überhaupt nicht mehr richtig nachholen. Unverdiente Versetzungen in den unteren Klassen haben oft ein gänzliches Scheitern in den mittleren und oberen oder doch wenigstens die größten Schwierigkeiten in der weiteren Schullaufbahn nach sich gezogen.

Eine Anzahl der hier behandelten Fragen gehören nicht eigentlich zum Thema der Säuberung der höheren Schulen von ungeeigneten Elementen, zeigen aber, daß auch abgesehen davon pädagogische Milde Härte sein kann.

Wenn die Versetzungen in richtiger Weise gehandhabt werden, wird Sitzenbleiben nach oben hin immer seltener werden, während jetzt vielfach das Gegenteil der Fall ist. Ein gewisses Entgegenkommen mag noch am Platze sein bis Obersekunda einschließlich; denn es ist sicherlich hart, einem Schüler, der erst in Obertertia oder gar Untersekunda seine Unfähigkeit zeigt in der höheren Schule mitzukommen, das Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst vorzuenthalten. Eine Möglichkeit zwischen diesem und der Versetzung nach Obersekunda amtlich zu scheiden gibt es ja nicht, obwohl sie in manchem einzelnen Fall im Interesse der Schule läge und im Hinblick auf die Einjährigen-Prüfung vor der Kommission sich rechtfertigen ließe.[1])

In den oberen Klassen aber sollte alles noch schärfer gehandhabt werden. Die Frage des weiteren Fortkommens ist für einen, der im Besitz des Einjährigenzeugnisses ist, nicht mehr so ängstlich. Solche Schüler, die sich durch das freundliche Geschenk dieses Zeugnisses über ihre Fähigkeiten täuschen lassen und ohne Kraft und Lust in Obersekunda weiterzukommen suchen, sollten durch die Schärfe, mit der nun auf Erfüllung aller Anforderungen bestanden wird, schnell eines anderen belehrt werden. Dann würde vielleicht schließlich in Prima eine Nichtversetzung zu den Seltenheiten gehören und auf Fälle vorübergehender Krankheit, zu großer Jugend und Nachlässigkeit, etwa durch Tanzstunde und dergleichen veranlaßt, sich beschränken.

Wenn die oberen Klassen das Wesen der Schule als Stätte wissenschaftlicher Bildung im höchsten Sinne darstellen sollen, muß noch etwas anderes hinzukommen. Doch das wird behandelt werden, wenn von Leistungen des Lehrers die Rede ist.

Die Frage nach dem weiteren Fortkommen wird noch in zwei anderen Fällen gestellt, bei Entfernung von der Schule wegen eines Disziplinarfalles und bei Entziehung der Freistelle. Im letzteren Fall ist man anscheinend jetzt etwas schärfer geworden. Gewiß ist es nicht leicht, ein Urteil über die Begabung eines Schülers zu fällen, hier aber muß es geschehen, da die Bestimmungen Begabung als Bedingung für Genuß einer Freistelle fordern und die

[1]) Anders denken über diesen Punkt Seiler in dem mehrfach angeführten Aufsatz und der Herausgeber in einem Nachwort dazu. 1912 XXX 257 f. 260.

Lehrerkonferenz (bei den staatlichen Schulen) über ihre Vergebung entscheidet. Richtig wird es sein, mit der ersten Verleihung sehr vorsichtig zu sein, doch muß man auch hart genug sein können, wieder zu entziehen. Daß deshalb Schüler dann überhaupt die Schule verlassen, kommt nicht so oft vor. Auch wirtschaftlich hat man gerade den ungünstiger Gestellten gegenüber eine größere Verantwortung. Es ist nicht richtig, sie ohne Begabung künstlich in eine höhere Lebenssphäre zu bringen, in der sie, um sich zu halten, immer neue und größere Opfer bringen müssen.

Noch einfacher liegt der Fall bei Ausscheidung wegen Disziplinarfalles. Die neue Schulordnung hat die Strafen so sehr eingeschränkt, daß weit mehr als sonst die Lehrerkonferenz von ihrem Rechte der Ausschließung wird Gebrauch machen müssen. Bei der Wiederaufnahme in eine andere Schule könnte auch ein Unterschied gemacht werden danach, ob es sich um Schüler mittlerer oder oberer Klassen handelt. Die letzteren sind mehr für ihre Taten verantwortlich zu machen und können im Leben eine Stellung finden, auch wenn keine andere Schule ihnen die Pforten öffnet. Schließlich bleibt es ja wirklich Fähigen unbenommen, nach eigner Vorbereitung als Auswärtige ihre Prüfung ohne vorangehende Unterstützung der öffentlichen Schule abzulegen.

Der Reifeprüfung mußte schon an verschiedenen Stellen gedacht werden; aus dem bei ihr beobachteten Verfahren konnte ein Rückschluß auf allgemeine Grundsätze gemacht werden. Die Reifeprüfung nimmt in jeder Beziehung unter allen Einrichtungen der Schule die erste Stellung ein. Das Reifezeugnis steht in seiner Art einzig da. Orden und Titel, selbst der erbliche Adel sind auch für Verdienste finanzieller Art zu erwerben, das Offizierspatent wird manchem in seine Wiege gelegt, der Doktorgrad kann ehrenhalber verliehen werden: sein Reifezeugnis hat dagegen der deutsche Kaiser auf demselben Wege erworben wie der jüngste und niedrigste seiner Beamten, der es besitzen muß.

Daher wird auch die Reifeprüfung, die heute etwa 100 Jahre alt ist, noch immer in größter Feierlichkeit vollzogen, stets wirkt bei ihr eine höhere Instanz, das Provinzialschulkollegium, mit. Daher aber richtet sich auch gegen sie der ganze Haß und die ganze Bekämpfungswut der fanatischen Gegner von Schule und Erziehung, die in den verschiedensten Tagungen und Zeitschriften unsrer Zeit ihr Wesen treiben: man möchte sie gar zu gern abschaffen.

Zwei Gründe glaubt man besonders dagegen ins Feld führen zu können, von denen der eine so wenig stichhaltig ist wie der andere. Vor der Prüfung muß viel und manches Unnütze gearbeitet werden, und in der Prüfung spielt der Zufall eine große Rolle. Daß irgendwo viel gearbeitet werden mußte, hat noch nie geschadet, und noch bei keiner Prüfung ist es dem Prüfling, der nun eben darin noch Anfänger ist, geglückt, mit Sicherheit nur das für seine Vorbereitung herauszufinden, was unbedingt erforderlich ist. Das wird eine Eigentümlichkeit aller Prüfungen bleiben, die sich wohl einschränken, aber nie beseitigen läßt. Und was den Zufall und das Glück betrifft wer möchte beides aus dem Leben ausschalten, selbst wenn es ginge?

Viele andere Gründe sprechen für die Beibehaltung der Prüfung, auch der,

daß die Lehrer Menschen sind; sie sollen hier nicht erörtert werden. Für die, welche gern nach dem angelsächsischen Auslande über die Wogen des Kanals oder des Ozeans ihre sehnsüchtigen Blicke belehrungheischend richten, sei an eine Notiz erinnert, die kürzlich durch die Zeitungen ging. In Amerika will man eine Prüfung für Verkäuferinnen einführen, um von vornherein ungeeignete Elemente fernzuhalten. Das bringt uns auf den Hauptwert der Prüfung: sie ist das letzte, freilich härteste Mittel zur Fernhaltung der Ungeigneten vom Studium und den höheren Berufen überhaupt. Ein gewisser Vorwurf für uns Lehrer, dies nicht früher erkannt zu haben, wird sich nicht ersparen lassen. Aber bei der großen Verantwortung, die uns zufällt, bei der großen Schwierigkeit der Sache müssen wir bereit sein, ihn auf uns zu nehmen, zumal da dem einzelnen ja ein Teil der Verantwortung von der Kommission und dem Königlichen Kommissar abgenommen wird. Was hier über die Reifeprüfung gesagt wird, bezieht sich nicht auf das, was gesichert durch die amtlichen Bestimmungen und geleitet von einem Königlichen Kommissar in der Prüfung, sondern auf das, was monate- und wochenlang vorher geschieht.

Auch hier droht im Laufe der Zeit aus einer durchaus berechtigten Rücksichtnahme ein Verfahren hervorzugehn, das den Zweck der Prüfung vereitelt, sie zu einem Schauspiel macht, wodurch es schließlich möglich wird, das Zeugnis nicht für die zu reservieren, die das Ziel erreicht haben, sondern möglichst allen das Zeugnis zu geben, und die Anforderungen nach dem zu richten, was sie erreicht haben. Das darf aber keineswegs geschehen. Schon die daraus erwachsende Ungerechtigkeit gegen alle, die anderswo unter besseren Konkurrenten das Ziel nicht erreichen, verbietet alles, was zu einem solchen Verfahren führen könnte. Meine Kritik soll sich, kurz gesagt, nicht gegen die Art der Prüfung, sondern gegen die der Vorbereitung richten.

Für sie muß der Grundsatz gelten: der Schüler muß vorher das gelernt haben, was die Prüfungsbestimmungen verlangen, nicht aber darf man mit ihm einüben, was man zu verlangen gedenkt. Das ist eine sehr feine Unterscheidung, aber es ist eine.

Nehmen wir einmal als Beispiel für das, was ich meine und was, ich darf wohl sagen, allen bekannt ist, Deutsch und Geschichte. Der Abiturient soll ein Thema in deutscher Sprache, einerlei ob es allgemein gehalten oder aus Geschichte oder Literatur geschöpft, behandeln können. Der Idee nach könnte also der Kommissar ein solches stellen. In Bayern werden bekanntlich die Aufgaben für alle schriftlichen Arbeiten von der Zentrale aus gegeben. Das preußische Verfahren halte ich für besser. Hier wird dem Fachlehrer die Stellung von drei Aufgaben überlassen, aus denen der Dezernent nun auswählt; so können, was namentlich für Mathematik, aber auch für Deutsch wichtig ist, Spezialgebiete berücksichtigt werden, während einer Einseitigkeit durch die Auswahl von seiten des Schulrats genügend vorgebeugt ist. Der Lehrer kennt aber vorher die drei Themata und ist dafür verantwortlich, daß ihr Ideenkreis seinen Schülern bekannt ist, ihre Lösung ihnen nicht zu schwierig wird. Doch darf er dabei das Geheimnis nicht preisgeben. Dazu gehört ein außerordentlich feiner Takt, der

zum Schaden des Ansehens der Prüfung nicht immer beobachtet wird. Die Art der Vorbereitung kann so weit gehen, daß die drei Themata den Schülern so gut wie bekannt sind und somit die Selbständigkeit des Aufsatzes nicht einmal hier gesichert ist.

Ähnlich ist es in Geschichte. Der Lehrer wählt sorgfältig für jeden Schüler die Fragen aus, die ihm nach Veranlagung des betreffenden, nach seinen dem Lehrer bekannten Liebhabereien, vielleicht auch nach dem gewählten Berufe und ähnlichem besonders passend erscheinen. Dagegen läßt sich gewiß nichts einwenden. Im Gegenteil, solche Individualisierung ist recht geeignet, das Wissen des Schülers und auch einmal die Kunst und Kenntnis des Lehrers an rechter Stelle zu zeigen. Ebenso ist der Lehrer natürlich nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, durch beständige Wiederholungen, die gewiß kurz vor der Prüfung neben der Darbietung des Neuen einen breiteren Raum einnehmen dürfen, dafür Sorge zu tragen, daß das große Pensum von drei Jahren seinen Schülern am Prüfungstage gegenwärtig ist. Aber wenn er nur wiederholt, was er prüfen will, nur den fragt, den er prüfen will, und nur nach dem, worin er ihn gerade prüfen will, so ist die Linie des Erlaubten, die hier so schwer zu sehen, bereits überschritten.

Ähnlich steht es in andern Fällen. Aus berechtigter Rücksichtnahme und ernster Pflichterfüllung wird das, was man mit einem häßlichen Ausdrucke bezeichnet, den ich absichtlich vermeide; der Lehrer schließt kurz vor der Prüfung einen Bund, der sich gegen den Kommissar richtet, und die Prüfung wird zum Schauspiele.

Noch deutlicher werde ich vielleicht, wenn ich eine Anzahl offener Geheimnisse zusammenstelle von Dingen, die vor der Prüfung unbedingt zu vermeiden wären. Man sollte nicht wochenlang nur wiederholen und pauken, statt noch etwas Neues zu bieten, schon deshalb nicht, damit den Schülern nicht die letzten Tage ihres Schullebens nur als trostlose Öde in ihrer Erinnerung bleiben; man sollte nicht besondere Stunden am Nachmittage oder in den Weihnachtsferien einlegen, weil zur Erreichung des Zieles auch die Einhaltung der vorgeschriebenen Zeit gehört; man sollte nicht einzelne Schüler oder Gruppen vorher zu sich ins Haus kommen lassen, damit sie noch fragen können über das, was ihnen nicht klar geworden, schon deshalb nicht, weil die böse Welt, die uns bei allem beobachtet, anders über dies Entgegenkommen denkt. Man sollte überhaupt nichts einüben, um es zu prüfen, sondern sollte prüfen, was mit den Mitteln, die die Lehrpläne dazu bieten, wirklich gelehrt wurde.

Man wird meiner Darstellung nicht vorwerfen, ich legte meine Sonde nur in die Wunden der schlechten Schüler, fordere nur von ihnen höhere Leistungen. Durch alle Betrachtungen zieht sich der Gedanke, daß der Lehrer die Verantwortung für alles trägt, was auf der Schule geschieht, und aus dem bisher Gesagten geht wohl schon genügend hervor, daß von ihm eine große Fähigkeit im Urteilen, eine treffliche Geschicklichkeit im Unterrichten, Vorbereiten und Prüfen, eine gewaltige Verantwortungsfreudigkeit zu jeder Zeit gefordert werden muß.

Auch der Extemporaleerlaß spricht ähnliches aus, seine Verfasser sind sich

bewußt, daß sie an Arbeitsfreudigkeit und Fähigkeit der höheren Lehrer größere Anforderungen stellen als bisher, sprechen aber gleichzeitig die uns ehrende bestimmte Zuversicht aus, daß der höhere Lehrerstand sich dieser größeren und schwereren Aufgabe gern unterziehen wird.

Daß diese Auffassung von uns mit Stolz geteilt wird, darf in diesem Zusammenhange hervorgehoben werden, wenn es gilt, noch einmal ausdrücklich zu betonen, daß höhere Anforderungen an die Schüler höhere Leistungen der Lehrer voraussetzen; strenges Ausscheiden ungeeigneter Elemente ist nur dann möglich, wenn der Lehrer, der das entscheidende folgenschwere Urteil zu fällen und zu verantworten hat, das Bewußtsein in sich trägt, alles getan zu haben, um seine Schüler zu fördern und ein begründetes Urteil über sie zu besitzen.

Wie schwer das ist, wird jedem ernst arbeitenden Berufsgenossen immer klarer, je länger er mit wirklicher Hingabe in unserem Berufe tätig ist; wie viel dagegen gefehlt wird, erfährt er täglich an sich und anderen, wenn er die dazu nötige Bescheidenheit und Kritik hat. Darum wird man es mir nicht verargen, wenn ich in diesem Zusammenhange noch auf einige, teilweise oft behandelte Punkte eingehe. Auch hier handelt es sich um Einzelheiten, die an sich unwichtig erscheinen, im großen Zusammenhange aber von der größten Bedeutung sein können.

Man betrachte einmal die Zeugnislisten der sogenannten Nebenfächer, namentlich in den unteren Klassen und besonders bei Versetzungszeugnissen. Da ergibt sich oft, daß wenige Schüler mit 'gut', ganz wenige mit 'mangelhaft', alle übrigen mit 'genügend' bezeichnet sind. Das erschwert die Verantwortung des Klassenleiters und der Konferenz, die nun beim Ausscheiden fast lediglich auf die Hauptfächer angewiesen sind, außerordentlich und führt oft zu dem beklagten Mitführen Ungeeigneter. Auch entspricht es nicht den Tatsachen, sondern ist eine Folge mangelnder Kenntnis der Schülerleistungen. Gewiß ist es außerordentlich schwer, 40 oder noch mehr Schüler in zwei Wochenstunden oder gar einer bei der überreichen Darbietung neuen Stoffes in Erdkunde, Geschichte, Naturkunde und Religion noch eingehend zu prüfen; aber es muß unbedingt sein.

Unsre praktische Pädagogik macht hier, glaube ich, oft einen Fehler bei Ausbildung der Kandidaten. Man zeigt ihnen und verlangt von ihnen sogenannte Musterstunden, in denen 'alles klappt', dem einzelnen nur kurze Zeit zu selbständiger Leistung bleibt. Dieser Gang einer Stunde muß dann als das Normale erscheinen. So kommt mancher auch später nicht dazu, Gutes und Schlechtes vom Mittelmäßigen zu unterscheiden und durch sichere Urteile die schwere Arbeit der Versetzung an seinem Teile zu unterstützen. Gewiß soll es eine Freude sein, wenn der Lehrer erreicht, daß alle Schüler mindestens genügend sind, gewiß soll man gerade dem Schüler, der in den Hauptfächern schwach ist oder gänzlich versagt, jede bessere Leistung in Nebenfächern gern bescheinigen; aber man überzeuge sich durch eingehende Prüfung gerade bei diesem, ob es auch tatsächlich der Fall ist. Oft wird man finden, daß die Leistungen in den Nebenfächern mit denen in den Hauptfächern übereinstimmen, und wird durch ein bestimmtes Urteil die Lage klären und der Gesamtheit nützen können.

Der Herr Minister hat darauf hingewiesen, daß ein Lehrer wegen seiner Strenge belobt werden soll, auch wenn ein starker Prozentsatz seiner Schüler das Klassenziel nicht erreicht hat; aber er hat hinzugefügt, daß 'dem nachzugehn sei' und daß Maßnahmen getroffen sein müssen, um derartige Erscheinungen nach Möglichkeit zu vermeiden.

Die Beurteilung des Schülers kann sich nicht nach dem zufälligen Stande der Klasse richten, das mußte wiederholt betont werden. Als Ergänzung dieser Forderung aber möchte ich eine zweite sehr wichtige hinzufügen: die Arbeit des Lehrers hat sich unbedingt nach dem zufälligen Stande der Klasse zu richten.

Der Lehrer muß darüber Auskunft geben können, welche besonderen Maßnahmen er ergriffen hat, um eine besonders schlechte Klasse besonders zu fördern. Hier gilt es besondere Arbeit zu leisten: häufiger häusliche Arbeiten der ganzen Klasse durchzusehen, häufiger auch mit Strafen nachzuhelfen, selbst auf die Gefahr hin, daß dann manch freier Nachmittag dem Lehrer verloren geht. Das ist dann eben ein Teil seines Dienstes, der ihm zufällt, weil er gerade einmal schlecht begabte oder nachlässige Schüler hat.

Daß überhaupt hingebende Arbeit und wissenschaftliche wie pädagogische Tüchtigkeit eine unbedingte Voraussetzung wie für die Ausübung des Berufes überhaupt, so besonders für Strenge in Beurteilung der Schüler ist, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Das reiche Geschenk, das uns durch gehaltliche Gleichstellung mit den Richtern geworden, sollte uns anspornen, von der Zeit, die wir durch Kurzstunde und freie Nachmittage neuerdings, durch Länge der Ferien von jeher vor allen andern Beamten voraushaben, ein reichliches Teil zum Heile unsrer Jugend zu spenden.

Wenn der Oberlehrer bei seinen langen Ferien nur seine 20—24 Pflichtstunden, natürlich gut vorbereitet, zu geben und seine Extemporalien (alle 4—6 Wochen!) zu korrigieren hätte, dann könnte mit Recht seine Arbeit von anderen Ständen als die bestbezahlte im preußischen Staate angesehen werden. Er steht aber eben auch außerhalb seiner Dienstzeit beständig im Dienste der Schule. Wo es besondere Maßnahmen zu ergreifen gilt, darf ihm der Nachmittag nicht als sein unbeschränktes Privateigentum gelten, können die Ferien nicht lediglich zu seiner Erholung dasein.

Daß sie auch wissenschaftlicher Arbeit zur beständigen Fortbildung mehr als in anderen Berufen gewidmet sein müssen, wird ja neuerdings mit Recht immer betont und wohl auch beachtet. Die wissenschaftliche Befähigung des Lehrers ist besonders in den oberen Klassen ein unbedingtes Erfordernis. Ihr Nachweis wird zunächst durch die Zeugnisse der Universität geliefert. Aus praktischen Gründen ergibt sich jedoch oft, daß diese nicht allein für die Verteilung des Unterrichts maßgebend sein können. Es scheint indessen, als ob manche Klagen über unser Schulwesen auch darin ihren Grund hätten, daß ihnen manchmal gar zu geringe Bedeutung beigemessen wird.

Ich denke hier besonders an Klagen über langweiligen geistlosen Unterricht in Geschichte und Deutsch, Erdkunde und den naturwissenschaftlichen Fächern. Daß ein Mathematiker, der den Stoff der oberen Klassen nicht be-

herrscht, darin unterrichtet, ist schon seinetwegen ausgeschlossen, ebensowenig wird jemand in Prima Sophokles oder Horaz lesen, wenn er ihn nicht selbst, vielleicht allerdings mit großer Mühe, versteht. Dagegen kommt es vor, daß der Mathematiker zu naturwissenschaftlichem Unterricht gezwungen wird, nicht nur ohne Fakultät, sondern auch ohne Befähigung und Lust; die Erdkunde gilt vielfach aus äußeren Gründen als Anhängsel der Geschichte, was namentlich in Oberrealschulen bei der Bedeutung, die dort die Naturwissenschaften haben, längst nicht mehr sein dürfte.

Noch schlimmer steht es mit der Geschichte, am schlimmsten mit dem Deutschen. Daß der Altphilologe in Obersekunda Geschichte unterrichtet, ist gar nicht unpraktisch; in vielerlei wird er mehr dazu geeignet sein als der Historiker, der seine Studien ausschließlich in mittelalterlicher und neuerer Geschichte betrieben hat. In der Prima liegt die Sache anders. Da besteht sehr wohl die Gefahr, daß ein für mittlere Klassen geeigneter Unterricht, nur vermehrt durch einige Namen und Daten, geboten wird.

Am schlimmsten sieht es bei dem Deutschen aus. Die Last der Korrektur macht es den wenigen Lehrern mit voller Fakultas, namentlich wenn sie dabei Fächer unterrichten für die ebenfalls Korrekturen notwendig sind, unmöglich, in mehreren oberen Klassen den deutschen Unterricht zu übernehmen. Da tritt dann der Altphilologe, Historiker und Theologe freundlich helfend ein. Aber gerade der deutsche Unterricht in Prima setzt eingehende Fachkenntnis und beständiges Mitarbeiten voraus; und auch strenge Beurteilung der Leistungen ist gerade hier nur möglich bei eigner Fähigkeit und Sicherheit. Die Last der Korrektur, meine ich, sollte nie ausschlaggebend sein. Der für sein Fach begeisterte Lehrer sollte sie um der guten Sache willen 'zu andern Lasten tragen', während der Nichtfachmann durch größere Selbstkritik und Bescheidenheit davon abgehalten werden sollte, andern 'ins Handwerk zu pfuschen'. Daß einer oder der andere nicht ebenso wie in anderen Fächern sich auch hier einarbeiten könnte, soll natürlich nicht bestritten werden; fraglich ist nur, ob es nicht vorteilhafter ist, Zeit und Kraft statt zum Einarbeiten in ein neues zum Weiterarbeiten im alten Fache zu verwenden.

Ich darf noch ein Wort über schlechte und ganz schlechte Lehrer sagen. Zu behaupten, daß es solche nicht mehr gäbe, wäre Standesdünkel. Es gibt überall solche, die mit verbraucht werden müssen. Für die wissenschaftliche Höhe unserer Schule, für das Fernhalten ungeeigneter Elemente, ist die Frage deshalb nicht so wichtig, weil die schlimmen Fälle doch seltener sind, wenn auch gelegentlich wohl eine ganze Generation, beim Zusammentreffen mehrerer eine ganze Schule darunter zu leiden hat. Aber warum soll es nicht auch bei uns etwas geben, was Stoff liefert zu heiterem Lachen, zu ausgeschmückten Darstellungen in Wort und Bild, wohl gar zur Darstellung auf der Bühne? Das ist zu allen Zeiten so gewesen und wird sich nicht ändern lassen. Gut ist es jedoch für die Mitwirkenden, gegenüber den von solchen gegebenen Zeugnissen kritisch zu sein und sie nicht denen ihrer übrigen Kollegen als gleichwertig zur Seite zu stellen oder gar geschickt zum Kompensieren zu benutzen.

Die Mittelschullehrerfrage in den Kreis dieser Betrachtung hineinzuziehen muß ich mir versagen; noch sind nicht genug Erfahrungen gesammelt, und doch würde schon jetzt das, was ich zu sagen hätte, den Rahmen der Abhandlung überschreiten. Damit zusammen hängt die Frage der Mittelschulen, über die ebenfalls die Ansichten noch nicht geklärt sind. Bei Aufstellung meiner Thesen war ich der Meinung, sie könnten zur Entlastung der höheren Schule dienen, dürften aber auf keinen Fall durch Erteilung auch nur des Einjährigenzeugnisses mit ihnen in Wettbewerb treten.

Vielleicht halten viele meine positiven Forderungen für selbstverständlich, weil sie sich mit den Bestimmungen und Erlassen decken und deshalb längst erfüllt werden. Für solche habe ich nicht geschrieben. Aber andere haben vielleicht eins oder das andere der Probleme bisher noch gar nicht oder nicht in dem Lichte gesehen und werden nun nicht mehr achtlos daran vorübergehn, andere finden eine Stütze für längst gehegte Wünsche, Anfänger erfahren etwas, was erst Erfahrung geben kann. Wenn ich die Farben manchmal düster wählte, geschah es, um allzu helles Licht abzublenden. Wäre ich ohne Hoffnung, so hätte ich hier nicht das Wort genommen. Möge dies dazu beitragen, unserem Schulleben bei stetigem Fortschreiten das gute Alte zu erhalten, die höhere Schule auf ihrer Höhe zu halten, damit sie noch lange als Grundpfeiler dastehn kann in dem Staatsgebäude, das jeder Stütze in seinem Kampfe gegen innere und äußere Feinde bedarf.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

STUDIOSUS PHILOLOGIAE

Hermann Usener, so ist mir erzählt worden, pflegte in seinen Vorlesungen den Tag, an dem sich Friedrich August Wolf mit Durchbrechung des akademischen Brauches als 'studiosus philologiae' in die Göttinger Matrikel eingetragen habe, als einen Festtag, ja als den Geburts- oder Namenstag der Philologie zu bezeichnen. Es entsprach das einer weitverbreiteten Vorstellung, die sich überall bekundet, wo die Rede auf Wolfs bahnbrechendes Wirken kommt: man vergleiche etwa Arnoldt, 'Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik dargestellt' I 26; Baumeister, 'Allgem. Deutsche Biographie' XLIII 237; Bursian, 'Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland' S. 517 f. Alle sind sie der Überzeugung, daß der junge Nordhäuser Fuchs unter großen Schwierigkeiten seine Immatrikulation als 'Studiosus philologiae, der erste in Deutschland und überhaupt' (so Baumeister) durchsetzte und damit 'die Philologie als eine selbständige Wissenschaft' (Bursian) proklamierte. Daß dies für Göttingen zutreffe, bezweifelt auch Gudemann in seinem 'Grundriß zur Geschichte der klassischen Philologie', 2. Aufl. (1909) S. 221 nicht, er merkt nur an, daß in der Erlanger Matrikel schon seit 1749 Philologen vorkämen: dies aber beruht auf dem Ungeschick des Bearbeiters, welcher glaubte ein 'phil.' bzw. 'philo.' des Matrikelbuches ohne weiteres als 'philologiae' (statt 'philosophiae') wiedergeben zu dürfen.

Ich habe im 'Jahrbuch des Geschichtsvereins für Göttingen und Umgebung' II (1910) S. 11—21 den Nachweis geliefert, daß es sich hier um eine Legende handelt, und daß dies Lorbeerblatt aus dem Ruhmeskranze des großen Philologen herausgebrochen werden muß. Von mehreren Seiten erhielt ich die Aufforderung, ich möchte den wirklichen Tatbestand auch dem weitern Kreise der Philologen bekanntgeben, und bin nach einer nochmaligen Musterung unserer Matrikel in der Lage, meine Angaben nicht unwesentlich zu ergänzen.

Die landläufige Darstellung geht zurück auf das Buch von W. Körte, dem Schwiegersohne Wolfs, 'Leben und Studien Friedr. Aug. Wolfs des Philologen' I 40 u. 46 f. Sie fußt auf dem eigenen Bericht des Gefeierten, der wohl schon tendenziös gefärbt war, aber obendrein von Körte mißverstanden worden ist. Es ist gewiß richtig, daß Heyne den jungen Wolf, der ihn bereits im März 1777 besuchte, ein wenig zu ducken gereizt wurde, als dieser erklärte, sein Studium allein auf die Philologie richten zu wollen; es ist auch möglich, daß er hinterher verdrießlich war, als er im Matrikelbuche oder auf Wolfs Immatrikulationsurkunde nur dies Studium vermerkt fand. Heyne selbst hatte sich mit der Vormundschaft der Theologie wohl oder übel abgefunden: in seiner Wissenschaft war sie ihm wenig lästig, im Schuldienst erschien sie ihm als berechtigte Überlieferung, an der er anfangs auch in der Einrichtung des von Joh. Matth. Gesner 1737 begründeten Philologischen Seminars nichts änderte. Aber während er in seiner Beisteuer zu Pütters 'Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen', 1765, über Zweck und Einrichtung der Anstalt noch berichtet (S. 248 ff.): 'Das *Seminarium philologicum* ist eine Auswahl von neun *studiosis*, vornehmlich solchen, die sich der Gottesgelehrsamkeit gewidmet . . .', lautet die Fassung in Pütters zweitem Teil (1765 bis 1788), 1788, ganz anders: 'Dem philo-'logischen Seminario war in seiner ersten 'Anlage 1737 der Zuschnitt gegeben, daß 'es dienen sollte, gute Hauslehrer und Schul-'lehrer zu bilden: Man nahm daher auch 'nur Theologen auf' . . . 'Nunmehr hat das 'philologische Seminarium nach und nach 'die Gestalt einer Pflanzschule für Huma-'nisten erhalten, welche sich den eigent-'lichen Humanioribus, es sey für die Schule 'oder für die Academie, widmen, oder doch 'als Gelehrte zu studieren gedenken. Ver-

'mittelst dieser Anstalt läßt sich hoffen, daß 'immer eine Anzahl junger Humanisten 'vorhanden seyn wird, die sich zu der höhe-'ren classischen Gelehrsamkeit anführen 'lassen'. Man beachte: 1737 'nur Theo-logen', 1765 'vornehmlich' solche — 1788 ist jede Beschränkung aufgehoben: 'Die 'Auswahl der Seminaristen geschiehet nach 'vorausgegangenen Prüfungen. Ob einer 'Ausländer oder Inländer sey, kommt nicht 'in Betrachtung'. Es sind denn auch Ju-risten und Kameralisten durch das philo-logische Seminar hindurchgegangen, wie die Liste bei Pütter II 275f. deutlich zeigt.

Als der junge Wolf sich bei Heyne mel-dete, bestand unzweifelhaft noch das Vor-recht der Theologen im Seminar, für den höhern Schuldienst aber war das theolo-gische Studium neben dem philologischen eine conditio sine qua non, wie das Wolf selbst später in Ilfeld wie in Osterode er-fahren hat: dort wurde der alte '*stud. philol.*' als '*cand. theol*' eingeführt, hier mußte er gar ein theologisches Examen nachträglich ableisten. Heyne, der nicht anders annehmen konnte, als daß der arme Lehrersohn sein Ziel zunächst auf Seminar und Schuldienst gerichtet habe, glaubte also nur seine Schuldigkeit zu tun, indem er ihm den Rat gab, sich bei der ersten Fakultät einschreiben zu lassen. Daß er das in etwas hochfahrender Art tat, glau-ben wir gern, daß ihn die Unfolgsamkeit des jungen Mannes verdroß, nehmen wir ihm nicht übel. Es ist recht gut möglich, daß ihn gerade Erfahrungen wie die mit Wolf, der sich niemals um die Aufnahme ins philologische Seminar bemüht hat, dazu geführt haben, sein Institut später weit-herziger zu gestalten und es über die 'vor-nehmliche' Aufgabe zu erheben, daß 'die Landschulen sich von daraus mit den er-forderlichen Subjectis benöthigtenfalls ver-sorgen können'.

Also mit Wolf und Heyne hat es wohl seine Richtigkeit. Was aber der Mulus am 8. April mit dem Prorektor erlebt haben soll, das kann unmöglich so passiert sein, wie es Körte anscheinend mit Wolfs Worten darstellt. Als Nr. 22 unter dem Prorekto-rat des Pofessors der Medizin Ernst Gott-fried Baldinger finden wir im Matrikel-buch eingeschrieben:

Wilhelm[1]) *Friedrich Wolf, Nordhausen — Philologie.*

Dieser Eintragung, die der Student selbst mit großen, festen Zügen vollzogen hat, soll nun eine Szene vorausgegangen sein, in der der Prorektor das Verlangen W.s, als *studiosus philologiae* eingeschrieben zu werden, zurückwies, es zwar für angängig hielt, ihn als *studiosus philosophiae* zu be-zeichnen, aber den *stud. philologiae* direkt für eine Unmöglichkeit, etwas nie Dage-wesenes erklärte und ihm zu verstehen gab, falls er zum Schulfach sich vorbereiten wolle, so müsse er ihn als *Theologus* ein-tragen. Hierzu ist zunächst zu bemerken, daß Körte zwei Vorgänge vermengt hat. Die Eintragung ins Matrikelbuch erfolgte durch den Studiosen selbst und, wenn über-haupt unter den Augen des Prorektors, so doch ganz sicher ohne dessen Vorschrift oder Beeinflussung. Die Immatrikulationen für die philosophische Fakultät (in Göt-tingen hat man die Angabe des Stu-diums vom ersten Tage ab verlangt) waren auch hier anfangs wenig zahlreich: Juristen und Theologen überwogen ge-waltig, auch die Mediziner waren lange noch den Philosophen voraus; aber in den 60er Jahren hob sich deren Zahl beträcht-lich, und da treffen wir nun mit größter Freiheit neben dem *studiosus matheseos* oder *artis mathematicae cultor* den *stud. human. litt.*, *stud. art. lib.*, ja neben der Angabe des Studienfaches als *Litterae ele-gantiores* begegnet auch die französische *Belles lettres* — von der *Manege* oder der *Ars equestris* ganz zu schweigen. Gleich hinter Wolf hat sich denn auch am näch-sten Tage als Nr. 24 Joh. Christ. Dietr. Ackermann, ein armer Göttinger Junge, dem alle Gebühren erlassen wurden (Wolf zahlte die Hälfte), mit *Philologiae [stud.]* eingetragen, am 19. April folgte mit der-selben Angabe Joh. Christ. Olpe aus Torgau.

Der Auftritt mit Baldinger hat sich also nicht bei der Inskription abgespielt, die ohne Hemmung vor sich ging, sondern als der Prorektor die Immatrikulationsurkunde

[1]) W. hatte unter seinen vier Vornamen Christian Wilhelm Friedrich August eine be-ständig wechselnde Auswahl getroffen, bis er sich 'seit Göttingen' (Körte) für Friedrich August entschied.

ausfertigte: in diese wurde damals in der Regel nicht das Studienfach, sondern die Fakultät eingetragen, und wenn jetzt Wolf seinen Wunsch vorbrachte, auch hier als Philologe bezeichnet zu werden, so mag ihn Baldinger in der Tat verwarnt und ihm empfohlen haben, sich nur ja gleich als Theologen aufzuführen: 'falls er die Absicht habe, was Gott abwenden wolle, ein Schulmeister zu werden'. Schon die Parenthese zeigt deutlich, daß es sich für den leicht zum Spott aufgelegten Professor der Medizin, der selbst ein abtrünniger Theologe war, nicht um einen Widerstand, sondern um ein Geplänkel handelte, dessen Spitze sich gegen die Vorherrschaft der Herren Kollegen von der ersten Fakultät gerichtet hat. Wenn aber der junge Wolf damals die Situation wirklich ernst aufgefaßt haben sollte, so hat er doch späterhin Baldinger als Arzt sowohl wie im Kolleg (er hörte bei ihm mit besonderem Eifer Literaturgeschichte der Medizin) genügend kennen gelernt, um nötigenfalls seinen Eindruck nachträglich zu korrigieren. Ich glaube aber, das Mißverständnis liegt überhaupt nur bei Körte, der in dem (noch jugendlichen) Prorektor den Schalk verkannte und ihn vielmehr als den hartnäckigen Verteidiger des altmodischen Zopfes ansah.

Nachdem wir diesen Auftritt seines Ernstes entkleidet und ihm keinerlei historische Bedeutsamkeit belassen haben, wenden wir uns noch einmal zum Matrikelbuch zurück. Wir sahen, daß in ihm volle Freiheit herrschte, und daß auch am 9. und 19. April 1777 sich 'Philologen' eintrugen. Es ist möglich, daß diese beiden Studenten, vor die Entscheidung gestellt, wie sie ihr Fach bezeichnen sollten, sich an das Vorbild Wolfs gehalten haben, denn die Suggestion spielt in solchen Listen eine leicht begreifliche Rolle: es kommt mehr als einmal vor, daß die Seite mit einem *Juris* (oder *SS. Theologiae*) *cultor* beginnt, und dann alle andern hinterher . . . *cultor* schreiben, bis auf dem nächsten Blatte dann der erste wieder zu *Stud. jur.* zurückkehrt und nun die Reihe mit *Stud.* . . . weitergeht. Aber nötig ist diese Annahme darum keineswegs: die Zahl der Philologen war ja an sich nicht groß, und die meisten werden in der Tat unter den Theologen stecken; immerhin ist die deutliche Bezeichnung des Hauptstudiums als Philologie auch vorher nichts so Seltenes.

In dem Aufsatz des Göttinger 'Jahrbuchs' habe ich zunächst gezeigt, daß derartige Eintragungen, die Baldinger als unerhört bezeichnet haben sollte, in der Zeit seiner Anwesenheit in Göttingen (er war 1773 berufen) schon mindestens sieben vorgekommen waren: es sind Deutsche und Skandinavier, Hannoveraner und Braunschweiger darunter, auch ein Göttinger Professorensohn. Rückwärts las ich die Listen nur bis zum Beginn von Heynes Göttinger Wirksamkeit: gleich zu Anfang des Wintersemesters 1763 finden wir zwei 'Philologen' inskribiert, einen Dänen (7. Okt.) und einen Waldecker (29. Okt.). Und daneben war es Brauch, Knaben, insbesondere die eigenen und Söhne von Kollegen, die der Prorektor nach altem Rechte gratis inskribierte, als 'philol. stud.' einzutragen: das hieß dann nur 'für allgemeine Bildung' und war nichts weniger als ein Programm fürs Leben.

Weiter zurückzugehen hatte damals für mich kein Interesse: die Legende, daß Wolf der erste 'Philolog' in der Göttinger Matrikel sei und daß er sich diese Eintragung gegen scharfen Widerstand erkämpft habe, war ja ausreichend widerlegt, die Tatsache, daß sich Heynes Schüler, wenn sie wollten, getrost Philologen nennen durften, ließ sich nicht mehr bezweifeln; auch die Logis-Verzeichnisse führen in den 1760er Jahren stets eine kleine Anzahl Philologen auf: in dieser Selbstbezeichnung lag also nichts Himmelstürmendes und gewiß auch nicht die Gefahr des Martyriums.

Ich habe seither die Göttinger Matrikel noch weiter rückwärts durchmustert bis in die Anfänge der Universität, und habe immer wieder einzelne Leute gefunden, die sich 'stud. philologiae' nannten — ohne von den akademischen Behörden gehindert zu werden, oder gar sich selbst als Helden zu fühlen. Der älteste unter allen hat sich bereits am 13. August 1736, noch vor der Begründung des Philologischen Seminars, und mehr als 40 Jahre vor Wolf unter Nr. 533 der Gesamtmatrikel eingetragen: *Johann Henrich Wagner Eschwegia Cattus Studiosus Philologiae.*

Er ist zwar ein Landsmann von mir, aber ich will ihn doch keineswegs auf den Thron setzen, von dem ich Wolf verstoßen habe. Dieser Thron existiert nicht mehr, er war nur von Wolf oder für ihn errichtet. Es ist weder in Göttingen noch anderwärts eine Tat oder ein historischer Moment gewesen, als der erste Student sich bei der Inskription zur 'Philologie' bekannte. Daß Wolf sich dabei mehr gedacht hat, als die meisten andern jungen Leute, für die es nur eben 'Eloquenz und Poesie', 'schöne Wissenschaften' oder gar 'allgemeine Bildung' bedeuten mochte, das dürfen wir auch jetzt noch festhalten, und insofern bewahren die beiden Szenen, die Reiberei mit dem Fachprofessor und das Wortgefecht mit dem Prorektor, ihren biographischen Reiz und Wert.

Edward Schröder.

Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearb. von Schulrat Dr. Max Schilling. 4. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. VII, 575 S. 6,80 Mk.[1])

Bei seinem Umfange kann das Buch, obwohl für Schüler bestimmt, an solche doch nicht viel Absatz finden; erscheint es trotzdem in vierter Auflage, so ist schon dies ein Beweis für den Wert des Gebotenen. In Überschriften, Verweisungen und dergl. ist mancherlei gebessert und gemehrt; fünf Stücke des früheren Bestandes sind gestrichen, hinzugekommen neunzehn, darunter die preußische Städteordnung von 1808, die Emser Depesche vom 12. Juli 1870 nebst ihrer Fassung durch Bismarck, das Eisenacher Programm der Sozialdemokratie von 1869, Aktenstücke zur Sozial- und Kolonialpolitik des Reiches, Briefe zur Beleuchtung des Verhältnisses zwischen dem ersten Kaiser und seinem Kanzler, unsres Kaisers Thronrede und Aktenstücke zur Beleuchtung seiner Fürsorge für die Flotte. Auf das XIX. Jahrh. entfallen 169 Seiten, etwa zwei Fünftel des Buches, also eine Stoffmasse, deren Umfang über das in Neubauers Quellenbuch zur Geschichte des XIX. Jahrh. Gebotene noch weit hinausgeht. Verfolgt dieser besonders die Absicht; die Gedanken der an den Geschehnissen Beteiligten uns erkennen zu lassen, so bringt Schilling eine größere Anzahl von Urkunden zur Staats- und Rechtsgeschichte. In dieser Hinsicht vermißt der Berichterstatter angesichts der heutigen Forderung staatsbürgerlicher Erziehung Proben aus dem preußischen Landrecht: Wenn es darin II 8, 1, 1 heißt, der Bürgerstand begreife alle Einwohner des Staates unter sich, die weder zum Adel noch zum Bauernstande gerechnet werden könnten, so ergibt der Vergleich mit Artikel 4 der unter Nr. 269 abgedruckten Verfassungsurkunde Preußens von 1850, wie der Ständestaat vom modernen sich unterscheidet. Auch die Bundesverfassung von 1815 entbehrt man ungern; einmal lehrt die damalige Verteilung der Stimmen im Bundestag (Art. 4), wie sorgfältig Bismarck in unserer Reichsverfassung an das Bestehende sich angeschlossen hat, andrerseits zeigt Art. 16 verglichen mit Art. 5 § 34 des Westfälischen Friedens (Nr. 95), wie die bürgerliche Gleichberechtigung der drei Bekenntnisse in ganz Deutschland sich durchgesetzt hat, nachdem bereits das preußische Landrecht II 11 § 2 ausgesprochen hatte: Jedem Einwohner im Staate muß eine vollkommene Glaubens- und Gewissensfreiheit gestattet werden. Ausgelassen ist aus der Urkunde von 1648 auch die wichtige Bestimmung, die den Reformierten erstmals Daseinsberechtigung im Reiche zuspricht (Art. 7). Neben dem eben Geäußerten möchten wir für eine neue Auflage noch zu erwägen bitten, ob nicht Langenbecks schlichter, den Charakter des ersten Kaisers trefflich beleuchtender Bericht über das Attentat des 2. Juni 1878 (Neubauer S. 155) Aufnahme verdient, endlich zur Charakteristik des Großen Königs auf die bei Stölzel (Fünfzehn Vorträge aus der brandenburgisch-preußischen Rechts- und Staatsgeschichte S. 168 f.) mitgeteilte Erzählung hinweisen, die anscheinend wenig bekannt, doch ganz besonders geeignet ist, die Jugend mit Hochachtung vor dem König und seinem Minister zu erfüllen. Martin Baltzer.

[1]) Ein in demselben Verlage erschienenes, von W. Jahr herausgegebenes Quellenlesebuch zur Kulturgeschichte des Mittelalters ist XXX 329 dieser Jahrbücher angezeigt.

Griechisches Lesebuch für Obersekunda. Ausgewählte Stücke attischer und späterer Prosa. Herausgegeben von Ewald Bruhn. 2. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1909. 1. Teil: Text, VI, 192 S., 2. Teil: Anmerkungen, 54 S.

Die erste Auflage von Bruhns Lesebuch ist schon 1892, die zweite vor $3^1/_2$ Jahren erschienen. So wird es vielleicht mancher für überflüssig halten, jetzt noch in den 'Neuen Jahrbüchern' darüber zu berichten. Allein mir selbst war das Buch bisher nicht in die Hände gekommen, und vermutlich wird es nicht ganz wenigen Fachgenossen ebenso gegangen sein; so hat, glaube ich, der verehrte Herausgeber dieser Zeitschrift recht, wenn er noch eine verspätete Besprechung wünschte.

Zehn Jahre nach der ersten Auflage von Bruhns Buch ist Ulrich v. Wilamowitz' griechisches Lesebuch erschienen, an dem ja Ewald Bruhn selbst mitgearbeitet hatte. So könnte die Frage naheliegen, ob nicht durch dies Werk Bruhns eigenes Lesebuch überflüssig geworden ist. Ich glaube, man muß diese Frage verneinen. Die Ziele, die die beiden Bücher sich gesteckt haben, sind ganz verschieden. v. Wilamowitz will in die griechische Kultur in ihrer Gesamtheit einführen, den Zusammenhang unserer eigenen Kultur mit dem Altertum verstehen lehren, Bruhn hat sich eine einfachere, aber nicht minder berechtigte Aufgabe gestellt, sein Buch soll 'den Schüler in das Leben jenes «einzigen» Volkes hineinführen, das er, wenn möglich, nicht nur kennen, sondern auch lieben lernen soll: des Volkes der Athener'.

Die Auswahl der Stücke ist für diesen Zweck sehr glücklich getroffen. Den Beginn macht ein, 'Vaterlandsliebe der alten Athener' überschriebener, Abschnitt aus Lykurgs Rede gegen Isokrates — wertvoll schon wegen der Dichterstellen, vor allem wegen der Verse des Tyrtäus. Aus der *Ἀθηναίων πολιτεία* des Aristoteles sind zwei Abschnitte aufgenommen, der eine über die Entwicklung der athenischen Verfassung vor Solon bis Kleisthenes, der zweite über die Verfassungskämpfe vom Tode des Perikles bis zum Sturze der 30 Tyrannen. Zwischen diesen beiden Aristotelesabschnitten stehen Stücke aus Plutarch zur Geschichte der Perserkriege (Themistokles bei Salamis, Aristides bei Platää, Kimon im Angriffskriege gegen die Perser), des Perikles und Alkibiades. In die Zeit nach dem Peloponnesischen Kriege führt — außer dem schon erwähnten Abschnitt aus der *Ἀθ. πολιτεία* — des Lysias Rede gegen Erathosthenes. Auf sie folgt eine ziemlich umfangreiche Auswahl aus Xenophons Memorabilien (47 Seiten). Den Schluß bildet die makedonische Zeit: durch ein Stück aus Isokrates' Panegyricus, einen Abschnitt aus Demosthenes' Kranzrede (Rechtfertigung seiner Politik nach der Besetzung von Elatea) und die Leichenrede des Hypereides. —

Die Anmerkungen sind kurz gefaßt, die Erklärung von Realien ist zweckmäßigerweise dem Lehrer überlassen; nur da ist eine knappe sachliche Bemerkung gegeben, wo der Schüler ohne solche Kenntnis die Stelle nicht übersetzen könnte.

Wie meine Angaben über die Auswahl der Stücke zeigen, ist Bruhns Buch vorzüglich geeignet, einen sehr erwünschten Zusammenhang zwischen dem griechischen und Geschichtsunterricht in Obersekunda herzustellen. Es fragt sich nur, ob die Zeit für die Lektüre des Buches vorhanden ist. Wo in Obersekunda, wie an unserem Gymnasium, außer Homer und Herodot auch Platons Apologie gelesen wird — eine Lektüre, die mir für diese Klasse sehr geeignet erscheint —, da wird kaum mehr viel Platz für eine weitere Lektüre vorhanden sein. Wo aber die Apologie für Prima aufgespart bleibt und die nichtionische Prosa sich bisher auf Xenophons Memorabilien beschränkte, da ist die Einführung des Bruhnschen Lesebuches dringend zu empfehlen. — Da die Memorabilien öfters schon in Untersekunda gelesen werden, wäre es vielleicht zweckmäßig, bei einer neuen Auflage den Titel 'Lesebuch für Sekunda' zu wählen. Dann könnte es in Untersekunda statt des Memorabilientextes angeschafft werden; ist es aber einmal in den Händen der Schüler, so kann man es dann gelegentlich zur Ergänzung der sonstigen Lektüre auch in den folgenden Klassen benutzen.

Ernst Samter.

GLEICHBERECHTIGUNG

Ein Rückblick und ein Ausblick

Von Paul Cauer

> Es geschieht nichts Unvernünftiges, das nicht Verstand oder Zufall wieder in die Richte brächten; nichts Vernünftiges, das Unverstand und Zufall nicht mißleiten könnten.
> Goethe.

Im Juli 1912 fand in Bonn eine Delegiertenversammlung des 'Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins' statt, die u. a. über einen vom Vorstand und Ausschuß des 'Vereins für Schulreform' gestellten Antrag zu beraten hatte, der dahin ging, beide Vereine zu einem einzigen zu verschmelzen. Der Antrag fand die Zustimmung der Anwesenden; er wurde dann auch in der Hauptversammlung des Vereins, von dessen Vorstand er gestellt war, im Oktober 1912 in Berlin, zum Beschluß erhoben. Fortan werden beide Vereine zusammen tagen unter dem Namen 'Allgemeiner Realschulmännerverein, Verein für Schulreform'. Die in Bonn gehaltenen Vorträge nebst kurzem Bericht über die Verhandlungen liegen jetzt gedruckt vor.[1])

Die vollzogene Verbindung schließt in erfreulicher und für die Zukunft Gewinn versprechender Weise eine Entwicklung ab, die von anfänglicher Gegnerschaft allmählich zu gegenseitigem Verstehen und zu einem Bewußtsein gemeinsamer Aufgaben geführt hat. Als zum ersten Male, in der vom Minister Falk berufenen Oktoberkonferenz 1873, Wilhelm Gallenkamp, Direktor der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule (jetzt Oberrealschule) in Berlin, die Ansicht ausgesprochen hatte, daß der Zugang zu den verschiedenen Arten der höheren Studien nicht mehr durch Verfügungen abgegrenzt werden, vielmehr 'das Zeugnis der Reife von einem Gymnasium oder einer Realschule' — schlechthin, also auch einer lateinlosen — 'zur freien Wahl des Berufs, zum Besuche aller höchsten wissenschaftlichen und technischen Lehranstalten des Staats und demnächst zur Ablegung aller Staatsprüfungen berechtigen solle', da fand dieser Vorschlag so wenig Beachtung, daß er völlig wieder in Vergessenheit geriet.[2])

[1]) Im Zeichen der Schulreform. Vorträge, gehalten in der 29. Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins in Bonn am 7. Juli 1912 von Dr. Adolf Matthias, Wirklichem Geheimen Oberregierungsrat, und Professor Richard Eickhoff. Mit einem einleitenden Bericht. Berlin, Verlag von Otto Salle, 1912.

[2]) Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. Preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz (Berlin 1874), S. 100. — Es ist ein Verdienst von Adolf Matthias (Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform von Jahre 1900 [Berlin 1905] S. 11), die vergessene Äußerung Gallenkamps hervorgezogen zu haben; sie ist besonders auch durch die dem Gedanken gegebene eindringende Begründung, auf die wir noch zurückkommen, beachtenswert.

Der Berechtigungstreit der beiden folgenden Jahrzehnte spielte sich im wesentlichen nur zwischen Realgymnasium (früher Realschule I. Ordnung) und Gymnasium ab; die Oberrealschulen (so wurden im Jahre 1882 die Provinzialgewerbeschulen genannt) kamen in Preußen über die Zahl von elf zunächst nicht hinaus. Der Gedanke vollständiger, auch sie mit einschließender Gleichberechtigung wurde zum Gegenstand öffentlicher Diskussion erst dadurch, daß ein von gymnasialer Seite kommender Protest, gegen Staatsbevormundung und für Selbstverantwortlichkeit, den Fortfall aller äußeren Beschränkungen der Berufswahl forderte. Das geschah in meinem Aufsatz 'Die Gefahr der Einheitsschule', im Januarheft der Preußischen Jahrbücher 1889.[1]) Von Gallenkamps Vorgang war auch mir nichts bekannt. Hätte ich gewußt, daß meine Forderung auf einen so namhaften, damals noch lebenden Realschulmann sich berufen könne, so würde ich in dem Kampfe, der nun eröffnet war, einen leichteren Stand gehabt haben. So aber galt es, nicht nur den Widerstand der Anhänger des Gymnasiums zu überwinden, sondern auch Bedenken zu begegnen, die von der anderen Seite kamen; denn bis dahin war der Anspruch auf erweiterte Zulassung der Realabiturienten zur Universität, vor allem zum Studium der Medizin, immer in der Weise begründet worden, daß dabei das Latein des Realgymnasiums eine wichtige Rolle spielte. Was ein realistischer Lehrplan ohne Latein bedeute, was innerhalb solches Lehrplans ein kenntnisreicher und geistvoller Mann zu bieten vermöchte, davon war mir persönlich in Kiel, wo eine der elf Oberrealschulen bestand, eine unmittelbare und lebendige Anschauung gegeben worden, durch vertrauten Gedankenaustausch mit meinem verstorbenen Freunde Richard Scheppig, dem denn die erste meiner schulpolitischen Broschüren (Suum cuique, 1889) gewidmet ist. Aber selbst ein so entschlossener, sich und andere von Vorurteilen befreiender Denker wie Friedrich Paulsen war für eine Anerkennung der ihm fremden Schulform nur schwer und langsam zu gewinnen. Seine Schrift 'Das Realgymnasium und die humanistische Bildung' führte, wie schon der Titel andeutet, nur die Sache des Realgymnasiums, und trug dem Verfasser noch im selben Jahre (1889) eine Entgegnung von Friedrich Pietzker ein, der die geistbildende Kraft des naturwissenschaftlichen Unterrichts bei Paulsen zu wenig gewürdigt fand.[2]) Und noch vier Jahre später erklärte dieser in einem auf der Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins gehaltenen Vortrag: 'Eine lateinlose Schule kann nicht die Schule der 'Gegenwart sein. Es mag sein, daß die Oberrealschule die Schule der Zukunft 'ist; es mag sein, daß in 100 oder 200 oder 500 Jahren eine Schule nicht nur

[1]) Wieder abgedruckt in der Sammlung 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' (1906) Nr. 1. (Vgl. unten S. 188.)

[2]) F. Pietzker, 'Humanismus und Schulzweck. Entgegnung auf die Schrift des Professor Paulsen: Das Realgymnasium und die humanistische Bildung.' Braunschweig 1889. — Paulsens spätere Broschüre (Berlin, R. Gaertnersche Verlagsbuchhandlung) hat den Titel: 'Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen'; die oben angeführte Stelle S. 36 f. In den Gesammelten Pädagogischen Abhandlungen, die Spranger 1912 herausgegeben hat, nimmt die Schrift von 1889 den ersten Platz ein, die von 1893 ist nicht mit aufgenommen.

'ohne Griechisch, sondern auch ohne Latein den Anforderungen, die zu jener 'Zeit wissenschaftliche Studien an die Vorbereitung machen, genügt. . . . Aber: 'die Schule der Zukunft ist nicht die Schule der Gegenwart. Die Kenntnis der 'lateinischen Sprache ist heute für die meisten wissenschaftlichen Studien eine 'unentbehrliche Sache, und darum ist auch das Realgymnasium eine unentbehr-'liche Schulform. . . . Die Unterrichtsverwaltung kann zwar von dem Nach-'weis der Kenntnis des Lateinischen dispensieren, von der Kenntnis kann sie nicht dispensieren.'[1])

Die Schärfe, mit der hier die Unentbehrlichkeit des Realgymnasiums ausgesprochen wurde, ist sicher mit veranlaßt durch das, was inzwischen im amtlichen Bereiche geschehen war. Bekanntlich wurde die Schulkonferenz im Dezember 1890 mit einer von Allerhöchster Stelle gegebenen Direktive eröffnet, die das Ende des Realgymnasiums zu bedeuten schien: 'Ich halte dafür, 'daß die Sache ganz einfach dadurch zu erledigen ist, daß man mit einem radi-'kalen Schritt die bisherigen Anschauungen zur Klärung bringt, daß man sagt: 'klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen 'mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien sind eine Halb-'heit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gibt 'Halbheit für das Leben nachher.' Nichts konnte überraschender kommen als diese Stellungnahme des Monarchen. Bei vielen, in jener Versammlung und außerhalb, rief sie schmerzliche Sorge, bei allen Bestürzung, bei keinem wohl reine Freude hervor. Denn auch die entschiedensten Gegner des Realgymnasiums mußten sich sagen, daß nicht ohne die schwersten Verwicklungen der Versuch gemacht werden könnte, eine so scharfe Scheidung der Gegensätze plötzlich, auf dem Wege der Gesetzgebung, durchzuführen. Der Versuch ist denn auch nicht gemacht worden. Zunächst aber tat das kraftvolle Wort seine Wirkung; die Konferenz stand ganz unter seinem Eindruck. Und als nach langer Verhandlung, am siebenten Tage, die entscheidende erste Frage in der Form zur Abstimmung gestellt wurde: 'Sind in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen grundsätzlich beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Oberrealschule und höhere Bürgerschulen)?' — da antworteten 35 Stimmen mit 'Ja', nur acht sagten 'Nein', unter ihnen Paulsen und drei Vertreter des höheren Schulwesens.[2]) Daß Männer, die selbst an der Spitze

[1]) Denselben Gedanken, und in ähnlicher Fassung, hat am 21. Mai 1912 im Preußischen Herrenhause Alfred Hillebrandt ausgesprochen: 'Ich bin weit davon entfernt, die 'Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten anzutasten, aber die Gleichwertigkeit 'kann keine Kabinettsordre behaupten; die hängt von dem Studium ab, zu dem sie vor-'bereiten.' Hillebrandt wird deswegen von Eickhoff (Im Zeichen der Schulreform S. 24) zurechtgewiesen. Man sollte doch nicht vergessen, daß Paulsen ebenso geurteilt hat, zu einer Zeit wo er längst als Vorkämpfer moderner Geistesbildung in erster Reihe stand.

[2]) 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten' (Berlin 1891). Der genaue Bericht über die Verhandlungen teilt bei den wichtigeren Abstimmungen auch das Ergebnis des Namensaufrufes mit; für Frage I auf S. 491. Die übrigen, die dabei mit 'Nein' stimmten, waren: von Helmholtz, von Schenckendorff, Tobler, Virchow.

von Realgymnasien standen oder gestanden hatten, diese Schulform zu erhalten wünschten, also die Frage, ob es künftig nur die beiden andern Arten geben solle, verneinten, wird niemanden wundern. Alle taten dies: Bertram, Schauenburg, Schlee; nur der Direktor des damaligen Realgymnasiums nebst Gymnasium in Düsseldorf, Adolf Matthias, hielt sich, hier wie bei den meisten übrigen Abstimmungen, zur Majorität.[1])

Daß die Dinge sich nachher doch ganz anders gestaltet haben, wurde schon angedeutet; darauf braucht hier nicht eingegangen zu werden. Einen weiter reichenden Erfolg hat das temperamentvolle Eintreten des Kaisers für die Oberrealschule doch gehabt: es stärkte ihren Freunden den Mut und förderte auf seiten des Realgymnasiums die Geneigtheit, die jüngere Schwester als nunmehr ebenfalls erwachsen gelten zu lassen. Ein Zeichen des besseren Einvernehmens, das sich bildete, während die alte Spannung noch immer nachklang, war u. a., in den von Steinbart herausgegebenen 'Mitteilungen' des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins (1893 XXII 15 f.), eine Auseinandersetzung mit Holzmüller, den der Kampf für die Interessen des lateinlosen Schulwesens in eine feindliche Stellung gegen das Realgymnasium hineingedrängt hatte, die er nicht festhalten wollte. Aber erst die Delegiertenversammlung des Jahres 1897 gab den Statuten des alten Realschulmännervereins eine Wendung, durch die seine Fürsorge auf die Oberrealschule ausgedehnt wurde.[2]) 'Die Realschule I. O. '(Realgymnasium) gewährt eine der gymnasialen gleichwertige wissenschaftliche 'und ethische Bildung, daher ihren Abiturienten die gleiche Berechtigung wie 'den Gymnasialabiturienten gebührt': so hatte § 1 b bisher gelautet. Dafür wurde jetzt, nach längeren Erörterungen, eine erweiterte Bestimmung aufgenommen, deren Wortlaut von Karl Reinhardt (damals in Frankfurt a. M.) formuliert war: 'Der Verein hält daran fest, daß bei der anerkannten Bedeutung 'der modernen Bildungselemente die Gleichberechtigung der Oberrealschule mit 'den übrigen neunklassigen Anstalten das Ziel der Entwicklung unseres höheren 'Schulwesens sein muß.' Etwas länger dauerte es, bis auch die Anhänger des Gymnasiums — wo nicht alle, doch die Mehrzahl — zu der Erkenntnis gebracht waren, daß ein friedlicher Wettkampf mit den Waffen des Geistes würdiger zugleich und nützlicher sei als ein Streit um Berechtigungen. Das Frühjahr 1900 mit den drohenden Nachrichten, die von Berlin aus ins Land gingen[3]), zeitigte auch diese Frucht. Auf der Versammlung des Deutschen Gymnasialvereins in Braunschweig zu Pfingsten desselben Jahres trat einmütige Bereitwilligkeit zutage, auf äußere Vorrechte zu verzichten, um eben dadurch den

[1]) Danach kann ich die Bitterkeit, mit der Matthias jetzt über jene Konferenz spricht (Im Zeichen der Schulreform S. 39 f.), doch nicht ganz verstehen — sowenig ich selbst zu ihren Bewunderern gehört habe.

[2]) 'Mitteilungen usw., Neue Folge Nr. 1: Delegiertenversammlung zu Hannover am 12. und 13. Juni 1898.' Sonderabdruck aus dem Pädagogischen Archiv 1897 Heft VII/VIII. Die angeführten Sätze S. 28.

[3]) Vgl. meine Aufsätze 'Neue Schulreform in Sicht?' und 'Finis Gymnasii', beide in den Preußischen Jahrbüchern (Bd. 99 Heft 3 und Bd. 100 Heft 3) erschienen und später wieder abgedruckt in 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' Nr. 12. 13.

inneren Bestand des Gymnasiums lebenskräftig zu erhalten. Das war der Sinn der dort beschlossenen Erklärung[1]); das war das Programm, mit dem ausgerüstet zwei der Führer des Vereins, Oskar Jäger und Otto Kübler, aus unsrer Mitte schieden, um am nächsten Tage an der neuen Schulkonferenz teilzunehmen, die nach Berlin berufen worden war. —

Die hier in Erinnerung gebrachten Tatsachen sollen das Bild ergänzen, das Matthias in dem zu Anfang erwähnten Vortrage von dem Gang der Ereignisse bis zum Juni 1900 gezeichnet hat. In der Beurteilung dessen, was dieser Monat selbst brachte, stimmen wir überein, in der hohen Schätzung des Anteils, den der damalige Leiter der Ministerialabteilungen für Universitäten und für höhere Schulen, Friedrich Althoff, 'mit seiner bewundernswerten taktischen Klugheit und mit seiner wuchtigen Hand' an der glücklichen Erreichung des nun von so vielen erkannten Zieles gehabt hat. Der eigentlichen Schulkonferenz, die unter Vorsitz des Ministers Studt vom 6. bis 8. Juni tagte, waren Besprechungen mit Einzelnen oder in kleineren Kreisen vorhergegangen, zu deren einer auch ich auf einige Tage von Düsseldorf nach Berlin gerufen war. Eine kleine, auserlesene Versammlung, an der angesehene Vertreter der Wissenschaft wie der Verwaltung teilnahmen, sollte — am 12. Mai — unter Althoffs Leitung darüber beraten, was geschehen könne, um aus dem offenbar unbefriedigenden Zustande des höheren Schulwesens herauszukommen. Und hier hatte ich zum ersten Male Gelegenheit, die eignen Gedanken an entscheidender Stelle vorzutragen und in wirksamer Debatte zu verteidigen. Matthias, seit kurzem als vortragender Rat im Kultusministerium tätig, leistete den wertvollsten Beistand, worauf ich — nach seiner Düsseldorfer Rede von 1897 — schon gehofft hatte. Auch er wird sich, denke ich, nicht ungern dieser gemeinsamen Aktion erinnern, wie wir beide, jeder von einer etwas andren Gesamtanschauung aus, doch mit vollem Bewußtsein auf denselben Endschluß hinarbeiteten: äußere Gleichstellung und freien Wettbewerb der drei höheren Schulen. Einen Augenblick schien es, als wolle Althoff die Verschiedenheit einzelner Argumente benutzen, um uns in Widerspruch und unsre Sache zu Fall zu bringen; aber er hatte wohl nur, wie das manchmal seine Art war, die Probe machen wollen,

[1]) 'Die Braunschweiger Erklärung des Deutschen Gymnasialvereins vom 5. Juni 1900' wurde in den folgenden Monaten verbreitet und dann mit den 13988 Unterschriften, die bis Neujahr 1901 eingelaufen waren, veröffentlicht. Sie lautete: 'I. Der deutsche Gymnasial-'verein erklärt sich gegen die Verallgemeinerung des sogenannten Reformgymnasiums und 'gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues für die neunklassigen 'höheren Schulen, wünscht vielmehr, daß das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis 'oben erhalten bleibe, insbesondere auch, daß das Zeitmaß und der Lehrplan des griechi-'schen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde. — II. Das Gymnasium hat 'nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung 'zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte diese Aufgabe 'der Oberrealschule und dem Realgymnasium bei der jetzigen Organisation dieser Anstalten 'gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkte des Gymnasialvereins gegen die 'Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben. An der Überzeugung 'des Vereins von der besonderen Mission des Gymnasiums und speziell des griechischen 'Unterrichts für das nationale Bildungsleben wird dadurch nichts geändert.'

ob man sich verwirren ließe. Das geschah nicht. Und in Wahrheit konnte es einer eingreifenden und folgenreichen Maßregel doch nur zur Empfehlung dienen, wenn sie, von verschiedenen Seiten her betrachtet, sich als notwendig erwies. Die Sitzung schloß mit der Erklärung des leitenden Mannes, den Weg, dessen Gangbarkeit er soeben noch bezweifelt hatte, einschlagen zu wollen.

Ob wirklich im Verlauf und unter dem Eindruck der hier geführten Verhandlung Althoffs Entschluß zustande gekommen ist, oder ob er im Grunde schon vorher gefaßt war, ist eine Frage, die sich mir sogleich aufdrängte, die ich auch heute offen lassen muß. Wichtiger, und dabei völlig einwandfrei, ist die Tatsache, daß er den zuletzt eingenommenen Standpunkt festhielt und auch den Minister dafür zu gewinnen wußte. Die Rede, mit der dieser wenige Wochen später die große Konferenz eröffnete, gab davon das unzweideutige Zeugnis.[1]) Darin hieß es: 'Zwei Wege lassen sich denken, um die Kenntnisse 'in den realistischen Fächern zu vermehren. Einmal die Verstärkung dieser 'Fächer auf dem Gymnasium; hierbei besteht aber die Gefahr, daß diese An-'stalten alsdann ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr gewachsen sein und 'ihren humanistischen Charakter immer mehr einbüßen werden. Der andere 'Weg liegt in der Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den realistischen 'Anstalten erworbenen allgemeinen Vorbildung und demgemäß in einer Umge-'staltung des Berechtigungswesens, durch welche diese Anstalten in ihrem An-'sehen und in ihrer Anziehungskraft gestärkt und ihnen weitere Volkskreise 'zugeführt werden würden. Die Gymnasien würden ihr Monopol verlieren und 'an Zahl abnehmen. Jedoch steht zu hoffen, daß sie dabei an innerer Kraft und 'Geschlossenheit in reichem Maße gewinnen, was sie an Umfang verlieren. Des-'halb fragt es sich, ob es nicht empfehlenswert sein wird, den 1890 betretenen 'ersten Weg zu verlassen und den zweiten einzuschlagen, um so einerseits das 'humanistische Gymnasium ungeschwächt und seinem Charakter entsprechend zu 'erhalten und andrerseits eine wertvollere Vermehrung des realistischen Wissens 'zu erreichen, als sie in jener Weise zu erzielen sein würde.' So war die Frage klar gestellt; eine zweitägige Beratung gab die bejahende Antwort. Gedanken, die ein Jahrzehnt vorher zwar schon ausgesprochen waren, doch, wie Hinzpeter jetzt sagte, 'noch gar nicht im Horizont der Majorität der Versammlung' (von 1890) gelegen hatten, waren inzwischen durchgedrungen. Sie bildeten die Grundstimmung, in der auch abweichende Ansichten zusammenklangen. Durch den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 wurde das Ergebnis der Konferenz anerkannt und zum Ausgangspunkt einer neuen, hoffnungreichen Entwicklung gemacht.

Haben sich die Hoffnungen erfüllt?

Zu einem guten Teile: ja. Ein Hauptzweck war gewesen, daß die künstlich emporgetriebene Zahl der Gymnasien und der Gymnasiasten zurückgehen und daß Art und Verteilung der höheren Schulen sich mehr dem wirklichen

[1]) 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten' (Halle a. S., 1901), S. 2.

Unterrichtsbedürfnis anpassen sollte, das doch eben in weiten Kreisen auch der gebildeten Bevölkerung heute kein auf gelehrte Studien gerichtetes ist. In dieser Beziehung hat der Umschwung, den man erwarten durfte, deutlich begonnen: das Zahlenverhältnis zwischen Gymnasien und realistischen Anstalten verschiebt sich mehr und mehr zugunsten der letzteren.[1]) Wichtiger ist doch die Wirkung der Reform von 1900, die ins Innere geht.

'Der Besitz macht ruhig, träge, stolz' — das gilt nicht nur, wie Lessing es aussprach, von einer religiösen, einer wissenschaftlichen Wahrheit, die jemand besitzt oder zu besitzen vermeint, sondern ebenso von der künstlerischen, der pädagogischen. In einer aus Griechen und Römern geschöpften Bildung glaubten Wilhelm v. Humboldt und die Seinen 'die' Bildung zu haben; sie wurde staatlich anerkannt: und das gereichte ihr nicht zum Segen. Denn da das Leben weiter ging und neue Werte erzeugte, so wurde der staatliche Schutz der 'klassischen Bildung' nach außen zum Zwangskurs, für ihre Anhänger zur gefährlichen Beruhigung. Er schläferte den Gedanken ein, daß man den inneren Wert auch geistiger Güter steigern müsse, wenn sie ihren Rang behaupten und fruchtbar bleiben sollten. Diesen Gedanken hat der Verlust des sogenannten Gymnasialmonopols kräftig aufgeweckt. Daß ein braver Mann eben nicht genug tue, wenn er die Kunst, die man ihm übertrug, pünktlich und gewissenhaft ausübe, das wurde mehr und mehr auch den Bequemeren deutlich. Man fragte, man forschte nach den eigentlichen, für die Gegenwart noch wirksamen Bildungselementen in den alten Sprachen, in den Kunstwerken der alten Dichter und Denker. So wurde der Unterricht im Lateinischen und Griechischen belebt und vertieft; und an dieser didaktischen Durcharbeitung hat auch das Reformgymnasium rühmlichen Anteil gehabt, durch den freilich der Schade, den es sonst gestiftet hat, nicht aufgewogen wird. Eine besonders erfreuliche Folge des Kampfes ums Dasein, in den das Gymnasium gestellt war, zeigte sich in dem Hervortreten seiner Freunde aus den verschiedensten Berufskreisen. In Berlin wie in Wien, in Hamburg, Düsseldorf, Dresden, Frankfurt a. M. taten sie sich zusammen, um dessen, was sie der Gymnasialbildung verdankten, sich gemeinsam bewußt zu werden und um durch Vorträge und Besprechungen wieder anregend auf die Schule selbst zu wirken.[2])

---

[1]) Mit Umgestaltung solcher Gymnasien, die unter den geänderten Verhältnissen sich nicht mehr lebensfähig erweisen, könnte die preußische Unterrichtsverwaltung gern etwas entschlossener vorgehen; nur müßte das Ziel der Umwandlung immer auch ein ausgeprägt realistischer Schultypus sein, nicht das Zwittergebilde des Reformgymnasiums. Und zugleich müßte endlich ernst damit gemacht werden, auch die andere durch den Minister v. Studt begründete Erwartung zu bestätigen: die Gymnasien an innerer Kraft und Geschlossenheit gewinnen zu lassen, was sie an äußerem Umfang und Schülerzahl verlieren. Nicht um ihretwillen wird dies gefordert, sondern zum Besten der Nation, für die sie eine wichtige und eigentümliche Kulturaufgabe zu erfüllen haben.

[2]) Sehr lesenswert ist der zur Zeit letzte solcher Vorträge, von Otto Immisch bei Gründung des Bundes der Freunde des human. Gymnasiums in Frankfurt a. M. im Januar d. J. gehalten und in der Zeitschrift 'Das humanistische Gymnasium' 1913 S. 40 ff. abgedruckt: 'Die Bedeutung der humanistischen Bildung für die Gegenwart.'

Auf der andern Seite empfanden die Realanstalten den Ansporn, Sorge zu tragen, daß die äußere Gleichberechtigung, die ihnen verliehen war, keine bloß äußere bleibe. Von den Bemühungen, den Unterricht im Französischen und Englischen so wissenschaftlich zu durchdringen und auszubauen, daß er an geistbildender Kraft dem in den alten Sprachen immer näher käme, haben gerade unsre Jahrbücher wertvolle Proben gegeben.[1]) Es geht etwas langsam, weil der praktische Zweck, der doch auch nicht versäumt werden darf und der dem Anfangsunterricht manches Fördernde bringt, nachher den der oberen Klassen mehr belastet als emporhebt. So begegnet der Plan, den besonders Julius Ruska (Heidelberg) mit Eifer und Geschick zu fördern weiß, auch philosophische Werke in die neusprachliche Lektüre der Prima hereinzuziehen, immer noch manchem bedenklichen Schütteln des Kopfes. Einen gewissen Ausgleich bietet, wenigstens für die Oberrealschule, das Deutsche, das hier bei höherer Stundenzahl auch eine erweiterte Aufgabe hat. An allem, was geschieht, um diese neue Aufgabe lebendig zu erfassen, wollen wir uns freuen; wenn nur nicht Systemzwang oder Formübertragung oder falsche Analogie — oder wie man diese mechanisch wirkende Macht nennen will, die in den Sitten und Einrichtungen der Menschen ebenso gewaltsam sich betätigt wie in der Grammatik, — sogleich bei der Hand wären, um das, was an der einen Stelle aus innerer Notwendigkeit erwachsen ist, an eine andere zu verpflanzen, wo es einen ererbten, triebkräftigen und fruchtbringenden Bestand erst verdrängen müßte. Einen wertvollen Vorzug, den sie nur recht empfinden und ausnutzen sollte, hat die Oberrealschule in der Geographie, die hier einen selbständigen Gegenstand des Unterrichts auch in den oberen Klassen bildet und damit berufen wird, wieder einen Ausblick zu wissenschaftlicher Weltbetrachtung zu eröffnen. Und ein wie frisches Leben regt sich überall in Mathematik und Naturwissenschaften! Der methodische Fortschritt der letzten zehn Jahre ist vielleicht an keiner Stelle deutlicher. Wer heute Geometrie studiert, steht nicht einem Lehrgebäude gegenüber, dessen Sätze er beweisen lernt, sondern wird angeleitet, Beziehungen aufzufassen, durch wechselnde Verhältnisse zu verfolgen und so die Einsicht zu gewinnen, die man sonst wie eine fertige weitergab. Schülerübungen in Physik, Chemie, Biologie haben sich an Oberrealschulen wie Realgymnasien eingebürgert; sie geben den Zöglingen dieser Anstalten Gelegenheit, an der Arbeit des Suchens und Untersuchens teilzunehmen, wie der Gymnasiast im Bereiche der Traditionsforschung sich übt, der Schichtung der Begriffe nachzugehen und geistige Erscheinungen, die sich äußerlich so einfach darstellen wie etwa das Wasser oder das weiße Licht, in ihre verborgenen Bestandteile zu zerlegen.

Und all diesem fröhlichen Treiben und Schaffen gegenüber nun doch in den letzten Jahren, erst hier und da sich meldend, bald sich vermehrend und verstärkend und immer lauter anschwellend die Klage, daß unsere höheren Schulen zu wenig fordern, zu wenig geben, daß begabte Schüler darben müssen,

[1]) Dahin gehören: Max Foersters Vortrag 'Der Wert der historischen Syntax für die Schule' (1912 XXX 396 ff.) und neuerdings der Aufsatz von Willibald Klatt 'Rousseaus «Profession de foi du vicaire Savoyard» als Schullektüre', im 3. Hefte des laufenden Jahrgangs.

daß der Stand geistiger Entwicklung, der im Durchschnitt erreicht werde, im Sinken begriffen sei. Der Erkenntnis, daß solche Vorwürfe in Tatsachen begründet sind, wird sich auf die Dauer die oberste Unterrichtsverwaltung nicht verschließen können. Und sie wird dann auch der Frage ihr Interesse zuwenden, wo die Ursache des Übels liege.[1]) Denn nur von da aus läßt sich die letzte Frage beantworten: was kann geschehen, um zu helfen?

Post hoc, ergo propter hoc; die Gleichberechtigung von Gymnasiasten und Realisten ist daran schuld: der Schluß liegt zu nahe, als daß er nicht gezogen werden sollte. Besonders in den Kreisen der Universitätslehrer ist vielfach die Meinung verbreitet, daß diese Maßregel dem akademischen Unterricht nicht nur Schwierigkeiten gebracht habe — Schwierigkeiten sind Aufgaben, und über neue Aufgaben wollen wir uns freuen —, sondern daß durch sie schlechthin die Leistungsmöglichkeit herabgedrückt worden sei. Auch den Beschwerden, die von Mitgliedern der preußischen Aristokratie im Mai 1912 im Herrenhaus erhoben wurden, lag etwas von dieser Anschauung zugrunde.[2]) Da bedarf es eingehender Prüfung, um zu erkennen, ob die schlimmen Folgen aus der Maßregel selbst hervorgegangen sind oder aus Umständen, von denen sie begleitet war, aus der Art, wie sie unter diesen Umständen ausgeführt wurde.

Der Entschluß, den seit Jahrzehnten begangenen Weg, der 1890/1 gar zu sichtbar ins Gehölz geführt hatte, zu verlassen, nicht mehr, wie bisher, eine gründlich aus der Vergangenheit schöpfende und eine möglichst allseitig in der Gegenwart orientierende Bildung zugleich zu erstreben, sondern mehrere innerlich verschiedene Lebensformen der Geistesbildung als gleichberechtigt gelten

---

[1]) Die Neuen Jahrbücher haben das Ihre beigetragen, auf die drohende Gefahr hinzuweisen. Aus dem gegenwärtigen Bande kommen dafür die Aufsätze von Emil Schwarz (Mainz) und Carl Heinze (Cassel) in Betracht, aus früheren besonders die Arbeiten von Joseph Petzoldt, dessen Vorschlag, Sonderschulen für hervorragend Begabte einzurichten, die größte symptomatische Bedeutung hat. — 'Pennal oder Gelehrtenschule! das sind die 'Gegensätze. . . . Alle Welt aber, in hohen und breiten Schichten, in Regierungs- und selbst 'in Gymnasialkreisen, und zwar in führenden, wünscht heute das Pennal': so klagte vor einigen Jahren Otto Schroeder (Preuß. Jahrbücher 134 [1908] S. 164). Und eben jetzt ruft, nicht bedauernd sondern eher triumphierend, Kreisschulinspektor Dr. Rauh (Waldenburg i. Schl.): 'Die höhere Schule? Ist sie noch Gelehrtenschule? Wer mit nicht völlig um-'nebelten Blicken in das praktische Leben sieht, lacht über diese Frage. Von der «Wissen-'schaft» ist doch gar zu viel gestrichen worden und wird trotz philologischer Entrüstung 'immer mehr gestrichen werden. Unsere höhere Schule wird auch von Tag zu Tag mehr 'und mehr Erziehungschule — und muß es werden.' (Grenzboten 72. Jahrgang 1913 I 616.) Diese Freude eines Gegners beweist, was den Tatbestand betrifft, noch mehr als die Klage des Freundes.

[2]) Daher die Abwehr von realistischer Seite, z. B. in dem Bonner Vortrag von Prof. Eickhoff (Im Zeichen der Schulreform S. 19), nicht ganz unberechtigt. Die Männer, die im Herrenhause so herzerfreuend gesprochen haben, würden ihr Verdienst noch wesentlich erhöhen, wenn es ihnen möglich wäre eine kleine Frontveränderung vorzunehmen, so daß sie nicht mehr gegen die Oberrealschule für das Gymnasium, sondern für ernste Arbeit an beiden Schulen gegen Oberflächlichkeit und geistige Verweichlichung, von der beide bedroht sind, kämpfen.

und charaktervoll sich auswirken zu lassen: dieser heilsame Entschluß wurde erst in einem Zeitpunkte gefaßt, wo ein erneuter Versuch, den widerstreitenden Ansprüchen im Rahmen einer und derselben Schule zu genügen, vor kurzem begonnen hatte. Das war der Plan, auch den Gymnasialunterricht auf lateinlose Grundlage zu stellen, also nicht jede der drei Schulen in ihrer Eigenart zu pflegen, sondern umgekehrt sie einander zu nähern, oder vielmehr: das Gymnasium den beiden realistischen Anstalten ähnlicher zu machen. Wegen der wirtschaftlichen Vorteile, die solcher Aufbau gewährte, traten Mächtige für ihn ein. Die erste Durchführung des Unternehmens war in Frankfurt a. M. von vornherein (seit Ostern 1892) in die geeignetsten Hände gelegt; ein auserlesenes Lehrerkollegium wirkte zusammen, von dem Ehrgeiz erfüllt, trotz der Erschwerung, die für die oberen Klassen in der abweichenden Gestaltung der drei unteren lag, doch am Schluß dasselbe zu erreichen wie früher. Und es gelang wirklich. Von allen Seiten strömten die Besucher herbei, um zu hören und zu sehen; didaktischer Eifer und virtuose Technik des Unterrichtens, die hier aufgeboten waren, riefen allgemeine Bewunderung hervor. Wer am Goethe-Gymnasium hospitiert hatte und nachher die Frage aufwarf, ob das auch anderwärts, mit anderen Schülern und mit Durchschnittskräften auf seiten der Lehrer, überall und dauernd würde erreicht werden können, galt in der öffentlichen Meinung schon als bösartiger Zweifler.[1]) Und doch war damit ein Hauptbedenken noch nicht berührt. 'Erziehen ist eine Kunst, die einen frühen Anfang nach einem späten Ende richtet; davon will unsere hastig lebende Zeit nichts wissen': so schrieb ich, eben im Jahre 1892, in einer Kritik der damals neuesten allgemeinen Lehrpläne. Diese pädagogische Grundwahrheit vergessen zu machen hat nichts so viel beigetragen wie der Frankfurter Lehrplan. Denn in der Diskussion über seine 'Resultate' lenkte sich die Aufmerksamkeit vorzugsweise auf das Maß des Könnens und Wissens, das in einem bestimmten Augenblick vorhanden wäre, ohne Rücksicht darauf, ob es der Niederschlag einer längeren oder kürzeren Beschäftigung mit dem Gegenstande sei, ob schnell angeeignet oder in ruhiger Gewöhnung allmählich erwachsen. Und doch bietet nur die zweite Art ein sicheres Mittel, um auf das verborgene Wachstum des jugendlichen Geistes einzuwirken. Durch diese falsche Einstellung des prüfenden Blickes, die nicht ohne Einwirkung auch auf die übrigen Schulen bleiben konnte, wurde eine Überschätzung des schnell errafften und eben deshalb schnell wieder verfliegenden Besitzes befördert.

Daß dieser jüngsten Schulart, der neuen Einheitschule, d. h. einer neuesten Betätigung eben der Tendenz, die durch den Grundsatz der Gleichberechtigung abgewehrt werden sollte, doch der Schutz des Kaiserlichen Erlasses mit zugute kam, war eine juristisch unanfechtbare Konsequenz. Nur hätte man auch auf der andern Seite, bei den rein realistischen Anstalten, konsequent sein und das Zugeständnis der Freizügigkeit nicht durch allerlei Vorbehalte und Klauseln

[1]) Eine warme Verteidigung des Reformgymnasiums gibt neuerdings Matthias in einem Kapitel seines Buches 'Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung' (1913).

doch wieder einschränken sollen. Durch die Beschränkung aber, die man in Form von Ergänzungsprüfungen hinzufügte, ist der Hauptsegen, den die Freiheit hätte bringen können, — die Rückkehr zur Selbstverantwortung — hintan gehalten worden. Für den Theologen, den Juristen, den Philologen ist der Lehrgang einer Oberrealschule an sich gewiß nicht die geeignete Vorbereitung; die Erschwerung, die darin liegt, mag er durch eigene Kraft überwinden: niemand ladet ihn ja ein, bei dieser Art von Vorbereitung ein Fach zu wählen, zu dessen erfolgreicher Durchdringung die alten Sprachen notwendig sind. Legt man ihm aber ein Nachexamen auf, so macht man ihn glauben, daß er nur des ergänzten Zeugnisses bedürfe, um dann wirklich eine geeignete Vorbildung für jene Studien zu haben. So erscheint ihm die Arbeit, die er zum Bestehen des Nachexamens aufwenden muß, und die er natürlich auf ein Minimum zu beschränken sucht, als die Hauptsache; von der wahren Hauptsache, der steten inneren Beziehung der alten Sprachen und Literaturen zu dem von ihm erwählten Studium, wird sein Blick abgelenkt. Und, was schlimmer ist, seine Gedanken werden abgelenkt von dem Gefühl der Verpflichtung, selber für sich zu sorgen und das auszusuchen, was ihm gemäß ist und wofür seine Kräfte ausreichen.[1])

Noch in einer andern Beziehung hat die Staatsfürsorge schädlich gewirkt. Seit Anfang der Neunzigerjahre sind Anstellung und Beförderung in unserm Beamtentum mit zunehmender Strenge nach dem Grundsatze der Anciennität geordnet worden. Das Maß und der innere Wert der Leistung sollten auf das Vorwärtskommen und den materiellen Ertrag der Arbeit des einzelnen keinen Einfluß mehr haben. Nur bei der Beförderung in ein höheres Amt mochte dieser Gesichtspunkt mit in Betracht kommen; aber auch da wurde der Unterschied in Rang und Gehalt mehr und mehr ausgeglichen. Innerhalb einer jeden großen Beamtenkategorie erfolgte fortan, für den der einmal eingetreten war, das Aufrücken in regelmäßigen Stufen und Zeitabschnitten. Über den unverkennbaren Wohltaten, die das neue System brachte, vor allem der Ausschließung von Willkür

[1]) Die letzten Sätze sind wiederholt aus dem, was ich auf dem II. Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde in München in der Diskussion des zweiten Tages (4. Okt. 1912) gesagt habe (Bund für Schulreform, Arbeiten 6 S. 88 f.). Dazu bitte ich den zu Anfang erwähnten Aufsatz vom Jahre 1889 zu vergleichen; (einige Sätze daraus unten S. 188). — Ähnliches hatte Gallenkamp auf der Oktoberkonferenz 1873 ausgeführt (Protokolle S. 100): ‘Im jetzigen System trage der Staat die Verantwortlichkeit; nur der einzelne könne und ‘müsse sie tragen. Durch unsre ganze moderne Gesetzgebung gehe der Zug zur Selbstver‘antwortlichkeit; auch auf diesem Gebiete müsse sie voll und ganz zur Geltung kommen.... ‘Die Grenzen zwischen den einzelnen Gebieten der Wissenschaften seien stets in Bewegung, ‘sie ließen sich nicht durch ein Gesetz fixieren; jede Vinkulierung werde die Jagd nach ‘Berechtigungen, welche so viel Unruhe und dadurch so viel Nachteil in die Schulen ge‘bracht habe, zu einer dauernden machen. Vermöge der erlangten Reife des Urteils und ‘des Charakters und unter dem Einflusse des Rates der Eltern und der bisherigen Lehrer ‘werde es beim Wegfall der Bevormundung seitens des Staates selten vorkommen, daß ein ‘Abiturient eine Studienrichtung einschlage, welche seiner Vorbildung nicht entspreche. ‘Wenn aber ein einzelner die sittliche und geistige Kraft in sich finde, die entgegenstehenden ‘Schwierigkeiten zu überwinden, so werde er gewiß Ausgezeichnetes leisten.’

und Begünstigung, vergaß man die lähmende Wirkung auf den Wetteifer.[1]) Und ein Wettkampf hatte doch gerade zwischen den verschiedenen höheren Schulen eröffnet werden sollen! Gemeint sein konnte das nur so, daß sich im Laufe der Jahre, der Jahrzehnte erproben sollte, ob die Zöglinge der einen oder der anderen Schule mit den Aufgaben des erwählten Berufes besser fertig würden und dadurch schneller und in größerer Zahl zu wichtigeren Aufgaben und in eine günstigere wirtschaftliche Lage gelangten. Für den Kaufmann, den Ingenieur, den Arzt läßt sich die Beobachtung anstellen; in allen denjenigen Berufen aber, die amtlich organisiert sind — und deren Zahl ist schnell gewachsen und wächst weiter —, bringen Eifer und Kraft keinen Vorteil mehr, Bequemlichkeit und Schwäche, solange sich einer nur vor grober Pflichtversäumnis hütet, keinen Schaden. Das einzige Mittel, einen Vorsprung zu gewinnen, ist, daß man sich so früh wie möglich den Eintritt in die Stufenbahn sichert. Und darauf richtete sich nun der Wettbewerb. Daher, in früher nicht gekanntem Grade, die Nervosität der Eltern, wenn der Sohn einmal sitzen bleibt; daher im Publikum die Meinung, eine Schule sei um so 'besser', je sicherer und schmerzloser sie den ihr in Sexta anvertrauten Schüler nach sechs bezw. neun Jahren mit den gewünschten Berechtigungen entläßt. Vorzugsweise in denjenigen Familien wurde dieser Anspruch erhoben, in denen die Zugehörigkeit der männlichen Mitglieder zu den 'führenden Ständen' Tradition war. Die Regierung tat nichts, um den falschen Vorstellungen entgegenzuwirken, gab ihnen vielmehr durch das besondere Interesse, das sie den Prozenten bei der Versetzung zugewandt hielt, auch amtliche Nahrung. Ein 'frischer, fröhlicher Wettkampf im Dienste der höchsten Aufgaben, die das Vaterland seinen Söhnen stellt', das war unsre Hoffnung gewesen; was statt dessen mehr und mehr Platz greift, ist eine Art von Submissionsverfahren, wobei immer diejenige Schule den Zuschlag, d. h. die größte Schülerzahl, zu erlangen hoffen darf, die das wenigste fordert, um den Weg zu eröffnen, der zu einer staatlichen Versorgung führt.[2]) Wie tief das 'Zeugnis der Reife', der geistigen und wissenschaftlichen Reife für ein Hochschulstudium, in der allgemeinen Schätzung schon gesunken ist, zeigt sich nirgends deutlicher als in dem Vorschlage, der allen Ernstes gemacht wurde, ihm das Abgangszeugnis von einem Lehrerseminar gleichzustellen.

Aber wie es Maschinen gibt, die so reguliert sind, daß ein eingetretener Fehler ohne äußeren Eingriff sich selbst verbessert, ähnlich, wenn auch weniger glatt und prompt, geht es im wirtschaftlichen und politischen Leben. Die Über-

[1]) Niemand wird daran denken, das Anciennetätsprinzip als Grundlage wieder abzuschaffen; als solche gilt es ja auch in der Armee. Es kommt nur darauf an — was dort längst geschehen ist — geeignete Maßregeln zu finden, um unter Festhaltung des Guten, das man beabsichtigt hatte, die schlimmen Wirkungen, die ungewollt eingetreten sind, zurückzudrängen. Ich freue mich, jetzt für diese wichtige Forderung einen mutigen Bundesgenossen in Matthias begrüßen zu können: Erlebtes und Zukunftsfragen (1913) S. 132 ff.

[2]) Wer dieses Urteil zu hart findet, den bitte ich, den schon erwähnten Aufsatz von Carl Heinze 'Aus dem Kampf gegen den Niedergang der höheren Schule' (in Heft 3 dieses Bandes, S. 138 ff.) und meinen eignen über 'Versetzungsbestimmungen' (1912 XXX 365 ff.) zu lesen.

füllung der richterlichen Laufbahn hat dazu geführt, daß eine Schutzwehr, die vor einiger Zeit auf dem Wege der Gesetzgebung vergebens gesucht wurde, nun durch die Gewalt der Tatsachen zur Praxis geworden ist. Jenen § 8 hat der Landtag im Jahre 1896 dem Minister verweigert, durch den festgestellt werden sollte, daß der Staat, indem er einem jungen Juristen die Fähigkeit zuspricht das Amt eines Richters zu verwalten, nicht zugleich die Verpflichtung übernimmt, ihm ein solches Amt zu verschaffen. Heute wird in der preußischen Justizverwaltung rücksichtslos nach diesem Grundsatze verfahren, nicht ohne schmerzliche Härte für manchen davon Betroffenen, doch zum Besten der Gesamtheit. Und ein Erlaß des Kultusministers vom 2. Januar 1913 (U II 2645, Zentralbl. 1913 S. 241 f.) erinnert mit erfreuender Deutlichkeit an die Bedürfnisse des Dienstes gegenüber den Wünschen derer, die Anstellung suchen, und weist auf die Möglichkeit hin, die rechtlich ja nie aufgegeben worden war, einen Kandidaten wegen mangelnder Brauchbarkeit auch dann zurückzustellen, wenn er den äußeren Bedingungen der Anstellungsfähigkeit genügt hat. Beide Maßregeln, die hoffentlich nicht vereinzelt bleiben, müssen dahin wirken, daß die Bedeutung des Zeugnisses auf ein bescheidneres Maß zurückgeführt wird, daß die lebendige Bewährung in der Berufsarbeit wieder höher gewertet wird als das Blatt Papier mit Datum und Unterschrift, auf Grund dessen die erste Zulassung zur Mitarbeit erfolgte, daß der Schein — in doppeltem Sinne des Wortes — die Zauberkraft verliert, mit der er die Gemüter gebannt hielt. Je mehr es in Erfolg und Mißerfolg sich herausstellt und je allgemeiner es bekannt wird, daß auch in der amtlichen Laufbahn wieder, wie es früher war und wie es im Erwerbsleben und in allen freien Berufen stets geblieben ist, für ein erwünschtes Vorwärtskommen die wirkliche Leistung den eigentlichen Ausschlag gibt, desto mehr wird bei der Jugend von selber das Verlangen Platz greifen, nicht nur äußeren Anforderungen zu genügen, sondern innere Tüchtigkeit zu erwerben. In ganz anderem Grade als jetzt wird den Bemühungen der Lehrer Verständnis und ernster Wille entgegenkommen, von den Schülern wie von deren Eltern. Denn beiden wird man dann wieder mit gutem Gewissen versichern können, was sie heute beinahe mit Recht bezweifeln: daß der 'Verlust' eines Jahres, um das der Aufenthalt auf der Schule verlängert wird, fürs Leben den größten Gewinn bedeuten kann.

Solche Wirkungen zu befördern kann der neue Doppelverein, dessen Bildung wir begrüßt haben, viel helfen. Auf der Versammlung in Bonn trat die Entschlossenheit hervor, gegen die letzten Einzelvorschriften, durch welche die Gleichberechtigung noch eingeschränkt ist, Sturm zu laufen. *Ἀγαθῇ τύχῃ*! Wenn es gelingt, wird der Verein selber den ersten Gewinn davon haben; er wird sich dann, wovon dort schon die Rede war, der schöneren Aufgabe widmen können, 'Fragen der inneren Reform der Realanstalten, seien es solche der 'allgemeinen Pädagogik oder solche der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegen-'stände und ihrer angemessenen Gruppierung, in fachmännischen Beratungen zu 'lösen' (S. 5). Was jetzt der Brauch zu sein scheint (S. 31 f.), bei dem Worte 'Schulreform' nur an die 'Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der höheren

Schulen und an den Kampf gegen das Monopol der Gymnasialbildung' zu denken, das ist wirklich eine herzlich enge Auffassung des Begriffes. Weiter aber: wenn ausnahmslos alle Studienwege den Abiturienten aller drei höheren Schulen offenstehen, erst dann wird der alte Irrtum überwunden werden können, daß, wer auf Grund einer Bescheinigung das Recht hat, zu studieren was er will, kraft ebendieser Bescheinigung auch für jedes beliebige Studium die geeignete Vorbereitung schon besitze. Rechtschaffen arbeiten soll er gelernt haben, selbständig in einen wissenschaftlichen Stoff eindringen und die Forderungen erkennen, die in diesem liegen: wie weit er dies vermag, möge durch ein charakterisierendes Reifezeugnis — für ihn, seine Eltern, seine künftigen Lehrer — ausgesprochen und dargelegt werden; alles weitere bleibe seiner Selbstprüfung und Selbstverantwortung überlassen.

Von diesem Standpunkt aus können wir es nur aufs tiefste beklagen, daß gerade der 'Allgemeine deutsche Realschulmännerverein, Verein für Schulreform' sich nun doch wieder zu einer bösen Halbheit bekannt hat. Unter den Thesen, die er, mit Bezug auf die preußischen Verhältnisse, in Bonn einstimmig gutgeheißen hat, lautet die erste: 'Auch das Theologiestudium ist entsprechend 'den Beschlüssen der Junikonferenz den Realanstalten freizugeben; zum min-'desten ist für dieses Studium von den Realgymnasialabiturienten und den-'jenigen Oberrealschulabiturienten, die mit Erfolg an dem wahlfreien Unter-'richt im Lateinischen teilgenommen haben, kein weiterer Nachweis lateinischer 'Kenntnisse zu verlangen.' — *Μὴ γένοιτο*! Kann der Zögling einer Oberrealschule überhaupt Theologie studieren? Sicher — wenn er an Mathematik und Naturwissenschaften, an Französisch, Englisch, Deutsch den Ernst wissenschaftlicher Arbeit kennen gelernt und daraus die Kraft geistiger Sammlung und Vertiefung gewonnen hat. Demgegenüber bedeutet die 'erfolgreiche Teilnahme' an ein paar fakultativen Lateinstunden gar nichts, ja weniger als nichts. Denn sie könnte der schädlichen Einbildung Vorschub leisten, als besitze man gegen andere, die so etwas nicht mitgemacht haben, einen wesentlichen Vorsprung, als sei den speziellen Anforderungen des Faches damit genügt. Zum Studium der Theologie gehört aber, daß man Quellen und gelehrte Literatur, die lateinisch und griechisch geschrieben sind, wirklich liest, nicht, daß man sich mit beiden Sprachen irgendwie einmal beschäftigt hat.

Wie unvollkommen und irreleitend die Wirkungen sind, die von einschränkenden Zulassungsvorschriften hervorgebracht werden, das haben wir ja an den Bestimmungen über die Staatsprüfung erlebt.[1]) 'Von den Kandidaten, welche die 'Lehrbefähigung im Französischen nachweisen wollen, ist zu fordern, daß sie 'Kenntnis der lateinischen Elementargrammatik nachweisen nebst der Fähigkeit, 'einfache Schulschriftsteller, wie Cäsar, wenigstens in leichteren Stellen, richtig 'aufzufassen und zu übersetzen.' Wörtlich dasselbe gilt im Englischen. Zum Erwerb einer Lehrbefähigung in der Geschichte wird gefordert, daß die Kan-

[1]) In der preußischen Prüfungsordnung § 17. 18. 19. Auch die neue bayerische Prüfungsordnung vom 4. September 1912 fordert (in § 54) eine entsprechende Ergänzungsprüfung.

didaten 'die für das Verständnis griechisch oder lateinisch geschriebener Ge-'schichtsquellen erforderlichen Kenntnisse in diesen Sprachen nachweisen', was neuerdings (1908) dahin ermäßigt ist, daß bei einer Lehrbefähigung für die zweite Stufe 'ausnahmsweise von der Kenntnis des Griechischen abgesehen werden darf'. Da haben wir ja, im ganzen seit 1901, eben das, was jetzt für die Theologie vorgeschlagen wird. Für den Zustand, der dadurch geschaffen ist, kann ich mich auf das Zeugnis meines verehrten Kollegen an hiesiger Universität, des Professors der Geschichte Aloys Meister berufen, der in seiner Rektoratsrede (von 1911) schmerzliche Klage führt über den nachteiligen Einfluß, den das Prinzip der Gleichberechtigung ausgeübt habe.[1]) Das geringe Maß von Latein, das die früheren Oberrealschüler mitbrächten, reiche nicht aus, 'um die Übungen 'an den lateinischen Urkunden oder an mittelalterlichen Quellenschriftstellern 'erfreulich zu gestalten. Ohne gediegene lateinische Kenntnisse sei eine wissen-'schaftliche Ausbildung in der deutschen Geschichte nun einmal schlechterdings 'unmöglich, ganz ausgeschlossen aber sei für solche Bewerber eine gediegene 'Durchbildung in der alten Geschichte'. Den beiden letzten Gedanken wird jeder zustimmen; und in dem, was vorhergeht, ist klar die Stelle bezeichnet, an der eingesetzt werden kann und muß, um die äußere Freiheit der Wahl mit dem inneren Zwange zu vereinigen, der in der Natur der einzelnen Wissenschaft liegt. In den Veranstaltungen für jedes akademische Studium nehmen Übungen heute einen viel größeren Raum ein als in früheren Generationen, und ihre Bedeutung im Vergleich zu den Lehrvorträgen nimmt immer noch zu. Da kommt es denn darauf an, die Übungen so zu gestalten, daß, wer die Vorbedingungen persönlichen Könnens nicht mitbringt, von selber ausscheidet, weil er sieht, daß er nicht mitmachen kann. Wo und wie er das spezielle Rüstzeug erworben hat, bleibt ihm überlassen; er ist ja 'reif' zum Studium, zu selbständigem Arbeiten. Wem es aber fehlt, auf den wird keine Rücksicht genommen. Das ist nicht nur ein berechtigter Selbstschutz des Professors, sondern ein unerläßlicher Schutz, den er seiner Wissenschaft gewährt. So auch in den neueren Sprachen. Wenn Vorlesungen und Übungen so eingerichtet sind, daß man ohne Latein gar nicht folgen kann, so wird das notwendige Latein schon gelernt werden. Wenn sich jedoch ein Kandidat, der von einer lateinlosen Schule kommt, erst im Augenblick seiner Meldung zum Examen daran erinnert, daß er, um eine Lehrbefähigung im Französischen oder Englischen zu erwerben, die Kenntnis der lateinischen Elementargrammatik 'nachweisen' müsse, — dann ist es freilich zu spät.

Vielleicht wendet jemand ein, das sei ein bedenklicher, nachträglich ersonnener Ausweg, und damit ein Zugeständnis, daß sich doch Schwierigkeiten ergeben hätten, an die man im voraus nicht gedacht habe. Nur allzusehr hat 'man' daran gedacht, und hat mit eben den Mittelchen zu helfen gesucht, deren grundsätzliche Verwerfung der eigentliche Sinn der Schulreform von 1900 sein sollte. Nicht in der Freigabe der Studien lag der Fehler, sondern darin, daß

[1]) Meister, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht auf Universität und Schule (Münster i. W. 1912) S. 24.

die Freigabe gleich wieder beschränkt wurde. Diese Auffassung vertrete ich nicht erst heute; vor 24 Jahren, in jener ersten Abhandlung die das Programm der Gleichberechtigung enthielt, war sie ausgeführt.

'Soll man den Abiturienten der Oberrealschule gestatten, Jura zu studieren? Menschen, die kein Latein können? Darauf ist zu antworten: entweder die juristischen Studien und Examina sind so eingerichtet, daß man sie ohne Latein gar nicht durchmachen kann (es gibt Leute, welche dies bezweifeln) —, dann wird niemand, der kein Latein kann, versuchen Jura zu studieren; er müßte ja gleich im ersten Semester im Kolleg über Institutionen merken, daß er nicht folgen kann [inzwischen ist das anders geworden]; oder die juristischen Studien und die juristische Praxis sind heutzutage so eingerichtet, daß man auch ohne eigene Lektüre des *Corpus iuris* durchkommt (es gibt Leute, welche dies behaupten), — dann wird es schwerlich gelingen, diese Lektüre dadurch lebhafter zu machen, daß man von den Studenten die Bescheinigung verlangt, daß sie vorher neun Jahre lang lateinischen Unterricht genossen haben. Es ist also entweder überflüssig oder nutzlos, bei der Zulassung zum juristischen Staatsexamen das Reifezeugnis gerade eines Gymnasiums zu fordern. Kaum anders steht die Sache für Theologie und Philologie. Hier ist ohne allen Zweifel selbst ein oberflächliches Studium ohne Kenntnis der beiden alten Sprachen gar nicht möglich; eben deshalb aber ist auch nicht zu fürchten, daß jemand es unternehmen sollte. Fände sich aber wirklich hier oder dort unter den Abiturienten der Oberrealschulen ein Jüngling, der Begeisterung und Energie genug besäße, um noch auf der Universität so viel Lateinisch und Griechisch zu lernen, daß er klassische Philologie oder Theologie studieren kann, einen goldenen Ehrenkranz müßten wir ihm stiften *ἀρετῆς ἕνεκα καὶ φικοκαλίας καὶ σπουδαιότητος*.'

Daß der goldene Ehrenkranz leicht die bleierne Gestalt einer Ergänzungsprüfung annehmen könnte, habe ich im stillen wohl geahnt, doch nicht ausdrücklich davor warnen wollen, um den bösen Geist nicht selber zu rufen; nun ist er doch über das Werk gekommen. Soll es denn in unserem Vaterlande niemals gelingen, diese altfränkische Vorstellung von Staatsfürsorge und obrigkeitlicher Bevormundung loszuwerden, die uns im Blute steckt? Nur volle Selbstverantwortung der Einzelnen kann die Gesamtheit schützen, nur im Besitze der Freiheit lernt sich ihr Gebrauch.

RELIGIONSPSYCHOLOGIE UND RELIGIONSUNTERRICHT

Von Johannes Dreyer

Im dem Aufsatz 'Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip' fordert der Herausgeber dieser Zeitschrift (1912 S. 317) 'den Lehrplan einer Schule nicht aus 'Fächern zusammenzusetzen, sondern als organische Einheit so anzulegen, daß 'überall ein Grundgedanke alles beherrscht und nur solche Teile zuläßt, die, 'indem sie sich ihm innerlich verbinden, zu lebendigen Gliedern werden können. 'Wollte man nur mit diesem Grundsatze Ernst machen!'

Für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler ist das geschehen in einem unlängst erschienenen Unterrichtswerk, zu dem sich vier Schulmänner zusammengetan haben.[1]) Der Herausgeber, Direktor Richert in Posen, schreibt in seiner Einleitung: 'Ist Religion eine wesentliche Funktion 'des Menschengeistes (und nur als solche ist sie im modernen Bildungsunter-'richt, der human im höchsten Sinne ist und auf den wahren Menschen ab-'zielt, zu werten), so ist sie naturgemäß nicht nur das Objekt eines Unter-'richtsfaches, das man eventuell im Bildungsganzen isolieren könnte, sondern 'die religiöse Funktion wird wie die ethische, ästhetische und logische auch in 'anderen Fächern zu pflegen sein. Religion greift also in der modernen Bildung 'über die kirchliche Formulierung und Betätigung weit hinüber, und eine Iso-'lierung des christlichen Religionsunterrichts wäre noch keine Isolierung der 'Religion überhaupt innerhalb des Bildungsganzen. . . . Jedenfalls würden auch 'nach Abtrennung des Religionsunterrichts die Probleme der Religion aus der 'modernen Bildungsschule nicht verschwinden, da die Religion geschichtlich 'und psychologisch eine wesentliche Seite der modernen Bildung ist und eine 'religionslose Kultur eine Chimäre, da Religion der Menschheit wesentlich ist 'wie logisches Denken, ästhetisches Fühlen und ethisches Wollen.'

Zweierlei ist in diesen Sätzen bemerkenswert: einmal das Streben nach Einordnung des Religionsunterrichts in die Gesamtheit des Unterrichts, die Verbindung des religiösen mit den übrigen Bildungselementen, die die Schule an den Schüler heranbringt; zweitens aber die Fassung des Religionsbegriffs nach seiner subjektiven, psychologischen Seite. Diese beiden Punkte geben dem Buche sein eigentümliches Gepräge und begründen den Satz des Verfassers im Vorwort: 'daß dies Buch ein notwendiges Buch sei.'

Mit der Lösung der ersten Aufgabe, daß der Religionsunterricht an seinem Teile dazu beitrage, dem Schüler die Geistesbildung seiner Zeit, das Ver-

[1]) Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, in Verbindung mit G. Rothstein, F. Niebergall, A. Köster herausgegeben von Hans Richert. Leipzig (Quelle & Meyer) 1911.

ständnis der Gegenwart und ihrer Kulturprobleme zu vermitteln, beschäftigt sich der zweite, spezielle Teil des Buches, in dem der Lehrstoff des Religionsunterrichts behandelt wird: Das Alte Testament von Rothstein, Leben Jesu, Kirchengeschichte, Gegenwartsfragen von Niebergall, Glaubens- und Sittenlehre von Köster. So verschieden im einzelnen die Behandlung dieser Gebiete ist, darin stimmen die drei Bearbeiter überein, daß sie überall den Stoff auswählen und behandeln mit Rücksicht auf seinen Gegenwartswert. Besonders temperamentvoll spricht das Niebergall aus (S. 193 ff.): 'Das Ziel des Religionsunterrichts ist die Gegenwart und die Zukunft, nicht die Vergangenheit. — — Die 'Bedeutung von Gegenwart und Zukunft muß immer wieder betont werden 'gegen die einseitige und vor allem gegen die übliche dumme [so] Pflege der 'Vergangenheit. — — Wir sind als Gegenwärtige die Herren aller Dinge, auch 'der Vergangenheit, und ihr nimmermehr untertan.' Diese Sätze Niebergalls richten sich in diesem Zusammenhange nicht nur gegen den geschichtlichen Religionsunterricht, sondern gegen den Geschichtsunterricht ganz allgemein, wie er angeblich auf den höheren Schulen betrieben wird. Sätze wie der (S. 193): 'Es ist ein blinder, dummer Kultus der Vergangenheit, der zumal auf den Gymnasien herrscht', dienen in dieser kecken Zuspitzung wohl nur dazu, um den Hauptgedanken des Autors — die Vergangenheit Mittel, nicht Zweck des Unterrichts — besonders auffallend zu unterstreichen; denn gleich darauf heißt es (S. 194): 'Der Kampf geht bloß gegen den stumpfen Historizismus, der in den 'Fehler aller gedankenschwachen alten Richtungen verfallen ist, nicht mehr 'Mittel und Zweck unterscheiden zu können. Sonst aber bleiben wir mit beiden 'Füßen fest auf dem Standpunkt stehen, daß die wahre Bildung eine Sache ist, 'die im Studium der Vergangenheit erworben wird. Das verteidigen wir mit 'aller Kraft gegen jeden blöden Gegenwartskultus und jede oberflächliche Au'maßlichkeit, die mit dem kurzen Verstand des modernen Menschen meint die 'Dinge verstehen und aburteilen zu können.' Dieser Gedanke, auf den geschichtlichen Religionsunterricht übertragen, hat zur Folge, daß dieser nun fortwährend in Beziehung zu den Fragen der Gegenwart gestellt wird, daß gezeigt wird, wie alle heutigen religiösen Probleme in der Geschichte der Religion bereits ein oder mehrere Male 'gelöst' sind. Das gibt Veranlassung zu Vergleichen, aus den Vergleichen ergeben sich Maßstäbe, aus den Maßstäben wächst eigenes Urteil und eigenes Erkennen. 'Das aber ist die Bildung, die wir brauchen, die allgemeine Bildung, die religiöse Bildung und auch der Grund zur Fachbildung', so heißt es; 'Bildung' im Sinne von: 'Befähigung zur Herrschaft über die Dinge.'

Nach diesen Grundsätzen ist im speziellen Teil der Stoff des Religionsunterrichts bearbeitet. Es leuchtet ein, daß damit das Schema des Lehrplans für die drei oberen Klassen gesprengt wird. Jeder Versuch, z. B. die Kirchengeschichte so extensiv, wie es die Lehrpläne verlangen, und so intensiv, wie es Niebergall fordert, zu behandeln, muß scheitern, wenigstens in den beiden für Prima zur Verfügung stehenden Jahren.

Noch mehr aber als durch diese Erweiterung des Stoffes wird die her-

kömmliche Methodik des Religionsunterrichts verändert durch die subjektive Fassung des Religionsbegriffs — 'Religion als wesentliche Funktion des Menschengeistes' —, die der Herausgeber (Richert) seiner Untersuchung über die Methode des Religionsunterrichts zugrunde legt. Er zieht zur Gewinnung des rechten Weges die noch junge und vielfach befehdete Wissenschaft der Religionspsychologie heran, die die Erscheinungen des religiösen Lebens beschreibt. Die Forderung, die Schleiermacher allgemein aufgestellt hatte, daß alle Theologie mit der Beschreibung des religiösen Bewußtseins beginnen müsse, wird hier auf den Religionsunterricht angewandt. Die Arbeiten der Amerikaner James[1]) und Starbuck[2]) bilden die Grundlage, auf der Richert seine 'Geographie des Herzens' aufbaut. Aus der Darstellung des religiösen Bewußtseinsinhalts des heranwachsenden und erwachsenen Schülers entnimmt er die Grundsätze für die Methodik des Religionsunterrichts.

Die erste Forderung ist, 'daß wir uns bei religiöser Erziehung den Bedürfnissen und Zuständen jeder Person anpassen', so erklärt Starbuck.[3]) Da erhebt sich nun die Frage: Kann eine einheitliche Methode gewonnen werden aus der Mannigfaltigkeit der religiösen Typen, die uns die Religionspsychologie des erwachsenen Schülers vor Augen stellt? Richert selbst führt uns in seinem II. Kapitel die Haupttypen vor. Sie finden sich gewiß nicht selten in einer einzigen Schulklasse vereint: der Individualist, der Zweifler, der Stürmer und Dränger, der Typus des 'Bekehrten', des 'Einmalgeborenen', der 'der ruhigen Entwicklung'. Steht der Religionslehrer da nicht vor einer unlösbaren Aufgabe, wenn er die Methodik seines Unterrichts von dem psychologischen Befunde seiner Schüler herleiten will? So viele Typen, so viele verschiedene Behandlungsweisen; so viele Herzen, so viele Wege zum Herzen des Schülers! Die Arbeiten Poehlmanns[4]) und Fiebigs[5]) bieten Anschauungsstoff für die Vielgestaltigkeit unserer Primen und Sekunden in religiöser Beziehung, und jeder Religionslehrer wird aus seiner Erfahrung das Material bereichern können. Starbuck nun folgert aus diesem religionspsychologischen Befunde die Beseitigung alles Autoritativen im Religionsunterricht, ohne damit das Dogma oder Bekenntnis an sich abzulehnen. Nur sei die Jugend für die Form, wie die Erwachsenen die religiöse Wahrheit sehen, nicht reif. Richert schließt sich dem zunächst an (S. 79): 'Das Verwüstende . . . liegt darin, daß Glaubenssätze, die 'als Resultate christlicher Gewißheit ihren Sinn haben, da, wo diese Gewißheit 'noch nicht vorhanden ist, bloß auf äußere Autorität hin geglaubt werden

[1]) James, Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit (Deutsch von Wobbermin, Leipzig 1907).

[2]) Starbuck, Religionspsychologie (Deutsch von Vorbrodt und Beta, Leipzig 1909).

[3]) II 439 der deutschen Ausgabe. *The first demand is that in religious education we adapt ourselves to the needs and conditions of each person* (Engl. Ausg. II 409).

[4]) Poehlmann, Vom Kinderglauben zum Männerglauben, Monatsblätter für evang. Religionsunterricht 1908.

[5]) Fiebig, Beiträge zur religiösen Psychologie der Gymnasiasten, Zeitschr. für den evang. Religionsunterricht 1908.

'sollen . . . Da wird der Wert des Glaubens in dem Entschluß gesehen, gegen 'die Lehren nichts sagen zu wollen.'

Die entgegengesetzte Folgerung zieht Förster[1]), mit dem Richert sich eingehend und glücklich auseinandersetzt. Gerade die Unklarheit und der Individualismus der Jugend machen es für Förster zur pädagogischen Notwendigkeit, die Jugend zur Autorität zu erziehen. Aber mit Recht weist Richert darauf hin, daß Förster hier gegen eine Position kämpft, die die Vertreter einer Erziehung zu sittlicher Selbständigkeit nicht einnehmen; und ebenso glücklich ist der Nachweis, daß im Grunde die von Förster erstrebte Beugung unter die Autorität, wenn sie wirklich wertvoll — freiwilliger Gehorsam — ist, doch ihrerseits wieder auf ein autonomes religiöses Werturteil zurückzuführen ist, also auf das, wozu der protestantische Religionsunterricht erziehen will und muß.

Und damit ist nun das Hauptproblem angerührt, und hier liegt der Punkt, wo Richert über Starbuck hinausführt: die Religionspsychologie ist ihm nicht wie Starbuck der einzige Weg zur Gewinnung der rechten Methode; zu der Religionsforschung 'von unten' kommt die 'von oben'.

Richert weist darauf hin, daß, wenn man sich allein von dem religionspsychologischen Befunde in seiner Methode leiten lasse, man dem Arzt gleiche, der je nach der Diagnose seine Medizin verschreibe; es bedarf fester Richtlinien, einer objektiven Basis, die normgebend für die Methodik des Religionsunterrichts ist; und die sucht Richert in einer religionsphilosophischen Orientierung festzulegen. Aus dem 'chaotischen Stimmgewirr von Theorien und Hypothesen', die die Religion als persönliches Erlebnis zum Verständnis bringen, hebt er die wichtigsten Theorien heraus: Schleiermacher, Hegel, Kant, Hermann; Windelband, Simmel, Eucken; nicht in erster Linie, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen oder etwa selbst eine eigene Theorie abzuleiten — das würde das Chaos ja nur vergrößern —, sondern um aus jeder die für die Methodik wichtigen 'pädagogischen Folgerungen' zu ziehen und sie als Warnungstafeln vor methodischen Ab- und Irrwegen aufzurichten.

Aus diesen beiden Faktoren: dem 'religionspsychologischen Befunde' und der 'religionsphilosophischen Orientierung' ergibt sich für Richert die Methode des Religionsunterrichts. Zum Vergleich zieht er die Erziehung zur Kunst heran: sie muß 'zwar die Psychologie des ästhetischen Genießens zur Grund-'lage nehmen, aber doch nach den Kunstwerken, den Resultaten des künstleri-'schen Schaffens, als den Zielpunkten der Erziehung, sich orientieren. Erst die 'Kenntnis beider Faktoren, der psychischen Vorbedingungen und der objektiven 'Religion als des Ziels normaler Entwicklungen, ermöglicht den Religionsunterricht' (S. 11).

Hier scheint mir nun ein Einwand nahezuliegen: diese beiden Faktoren können nicht mit Recht als 'subjektiv' und 'objektiv' einander gegenübergestellt werden. Denn in der religionsphilosophischen Orientierung finden sich doch nur die Theorien solcher Forscher, die die Religion eben als psychisches

[1]) Förster, Autorität und Freiheit (Kempten 1910).

Phänomen der Menschheit, also 'von unten her', betrachten. Mag nun Windelbands 'Definition' — Religion als Normalbewußtsein des Wahren, Guten, Schönen, erlebt als transzendente Wirklichkeit —, oder Simmels Theorie von der Religion als einer Kategorie des inneren Lebens, oder Euckens Gedanke — Religion als Eröffnung eines absoluten Geisteslebens in unserer Welt — der Wahrheit am nächsten kommen; mag man als die Provinz der Religion mit Schleiermacher das Gefühl, mit Hegel das Denken, mit Kant den Willen bezeichnen, — immer steht die Religion als 'Funktion des menschlichen Geisteslebens' vor uns. Volles Recht zu jener Gegenüberstellung von subjektiver und objektiver Religion hatten im Grunde nur die Alten, die für das zweite den transzendentalen Offenbarungsbegriff festhalten, etwa das, was Luther unter 'Wort Gottes' versteht. Sonach scheint mir der Wert des ersten Kapitels (religionsphilosophische Orientierung) nicht darin zu liegen, daß es eine objektive Basis bietet, wie man nach dem Vergleich aus der Ästhetik erwartet, sondern darin, daß alle die angeführten Theorien zu einer Fundgrube methodischer Fingerzeige werden. Und das ist wertvoll genug, ganz abgesehen von der — bei aller Knappheit — doch klaren Darstellung der verschiedenen Anschauungen.

Nach alle dem ist es natürlich, daß in dem Kapitel über die Methodik des Religionsunterrichts nun aller Nachdruck gelegt wird auf die subjektive Seite. Die Hauptfrage ist hier die: Wie erziehen wir zu religiösen Werturteilen? Damit ist schon viel gewonnen; denn abgelehnt wird dadurch die Forderung eines bloß 'historischen' Religionsunterrichts, die den Wert in der Übermittlung von Kenntnissen über Religion sieht. Weiter aber stellt diese Formulierung der Aufgabe den Religionsunterricht wieder in engste Beziehung zur Gesamtaufgabe der höheren Schulen: der Erziehung zu Werturteilen überhaupt, oder wenigstens zur Befähigung dazu. Wie jede Erziehung zur Wertung so hat besonders die zu religiöser Wertung ihre Schranke an der Persönlichkeit des zu Erziehenden. 'Nicht jede höchste Wertung ist jedem möglich.' Da nun jede Wertung zustande kommt durch Einfühlung — 'die mit der Erfassung eines Gedachten miterlebende Erfassung meiner eigenen Weise, meiner Betätigung' (Lipps) —, so erhebt sich die Frage nach der Einfühlungsmöglichkeit der Religion. Diese Frage aber wird man nur dann bejahen können, wenn man bereit ist, den zu Erziehenden in die Gesetze seines inneren Lebens selbst einzuführen, ihm den Blick nach innen zu wenden, ihm sein eigenes inneres Leben bekannt und wertvoll zu machen. 'Der Religionsunterricht reifer Schüler muß 'den selbständigen Wert der Persönlichkeit, die Goethesche Ehrfurcht vor sich 'selbst und die daraus folgende Selbstverantwortlichkeit zum Gegenstand direkter 'Belehrung machen, den unendlichen Wert jeder Menschenseele dem Schüler 'nicht nur im allgemeinen bewußt machen, sondern ihm den Wert seines 'inneren Lebens als höchsten Wert zeigen' (S. 89). Stellt sich der Religionsunterricht die Aufgabe der Erziehung zu autonomer persönlicher Wertung, so muß er auf 'Tätigkeitserlebnisse' hinarbeiten, indem er die Psyche des reifen Schülers zum Mitschwingen und Nacherleben bringt. Das aber ist möglich dadurch, daß von außen nach innen gegangen wird, daß dem Schüler die Zu-

sammenhänge des Naturgefühls, der moralischen, ästhetischen, intellektuellen und sozialen Funktionen mit der Religion gezeigt werden. Das alles nicht etwa in abstracto, sondern z. B. der Zusammenhang des Naturgefühls mit der Religion an Schleiermacher und Goethe; das soziale Problem — der Konflikt zwischen dem Ganzen und dem Teil, der selbst ein Ganzes sein will — ist ein wertvolles Analogon zu dem religiösen Problem: Theonomie und Autonomie. Die sozialen Gefühle Pietät, Vaterlandsliebe bieten wertvolles Anschauungsmaterial für das religiöse Gefühl, insofern ihnen ein Glaube von Mensch zum Menschen zugrunde liegt: 'Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis.' Sozialer Unterricht ist also zugleich propädeutischer Religionsunterricht: zeigt man die Idee der Kirche als sozial verbindende Macht, so zeigt man den Wert und die Kraft der Religion selbst, denn 'vorläufig ist keine andere soziale Form ideeller Kultur bereit, die Aufgaben zu übernehmen, die die Kirche bisher behandelt hat' (Höffding).

Ähnlich wie bei den eben angeführten Beispielen ist der Zusammenhang der moralischen, ästhetischen und intellektuellen Funktionen mit den religiösen Gefühlen aufzuzeigen. Ist das geschehen, so wird man nicht mehr einseitig die Frage stellen, ob denn nun Religion lehrbar sei, sondern wird Lehr- und Erziehungsaufgabe als eine Einheit fassen und bei jedem religiösen Stoff auf Einfühlung, auf persönliches Erlebnis hinarbeiten.

In der Auseinandersetzung mit Natorp sagt Richert mit Recht (S. 122): 'Ich verstehe nicht, was einem alt- oder neutestamentlichen Werk gegenüber 'eine Beschränkung auf Übermittlung von Kenntnissen heißen soll, ebensowenig 'wie ich eine gleiche Forderung gegenüber Goethe, Shakespeare oder Äschylus 'verstehen würde. Die wissenschaftlich-philologische und historisch-kritische 'Arbeit an einem religiösen Stoff ist doch nichts anderes als methodisches 'Lesen und geschultes Hören auf das, was der Verfasser wirklich sagen wollte. 'Es dient also durchaus einer Steigerung der Wirkungsmöglichkeit des Stoffes.' Unter diesem Gesichtspunkt also wird der Erzieher seinen Stoff auswählen und darbieten; freilich ist das Resultat solcher Erziehungsarbeit nicht sicher feststellbar, da sie mehr als andere Erziehungsarbeit ihre Schranken an der Persönlichkeit des Schülers hat. Darum bescheidet sich der Religionsunterricht damit, Einfühlungsmöglichkeiten für die Religion zu schaffen, d. h. Samen zu streuen auf mancherlei Acker.

Somit ist die Aufgabe des Religionsunterrichts erwachsener Schüler in folgenden Punkten zusammenzufassen: 'Er hat (S. 143): 1. die wissenschaft-'liche Aufgabe: dem Schüler die Kenntnisse in der Religion zu übermitteln, 'die ihn befähigen, die Kultur unserer Zeit geschichtlich zu verstehen; die 'Kenntnisse in der Geschichte, der Lehre und den Gegenwartsfragen seiner 'Kirche zu übermitteln, die ihn befähigen, seine Stellung zur Kirche nach 'klarer Einsicht in ihr Wesen zu normieren; dem Schüler die Kenntnisse in 'der Religionspsychologie zu übermitteln, die ihn befähigen, religiöses Per-'sonenleben in seinen verschiedenen Formen und seiner spezifischen Eigenheit 'zu verstehen;

'2. die erzieherische Aufgabe: dem Schüler die Werte gegenüber der 'bloßen Daseinskultur und gegenüber der wissenschaftlichen Erkenntnis zum 'Bewußtsein zu bringen und die bei der unter eigener Verantwortlichkeit zu 'treffenden Selbstentscheidung zu beachtenden Normen und Ideale klarzu-'machen; die Möglichkeit solcher Entscheidung durch erkenntnistheoretische 'Grenzregulierungen nachzuweisen und ihre Bedeutung an großen Persönlich-'keiten darzustellen;

'3. die religiöse Aufgabe: den Wert der Religion für die Welt des sitt-'lich-idealen Wertgebietes pragmatisch zu begründen; Einfühlungsmöglichkeiten 'in das Leben und die Werke großer religiöser Persönlichkeiten zu schaffen; 'den Wahrheitsgehalt der Religion apologetisch und positiv darzulegen.'

Eine große Aufgabe! — für die Richert selbst eine Verteilung des Stoffes auf einen vierjährigen Kursus (U II—O I) vorschlägt; eine Aufgabe, bei der manchem gewiß beklommen zumute wird angesichts dessen, was er vielleicht tatsächlich erreicht hat und erreicht. Dennoch aber wird man den Verfassern für ihre Gabe dankbar sein. Der Wert des Buches liegt darin, daß es den Religionsunterricht aufs engste verknüpft mit der Gesamterziehungsarbeit der höheren Schule, und daß es uns Religionslehrer nachdrücklich auf die Notwendigkeit religionspsychologischen Studiums hinweist.

LA CRISE DES ÉTUDES CLASSIQUES EN FRANCE

par Jules Marouzeau

'Quantum rerum ac sapientiae parari potuit eo labore, qui necessario nobis ad intellegentiam usumque linguarum capiendus fuit! Haec una ratio tantum apud nonnullos potuit, ut publice persuadere conati sint, inutile esse totum illud studium, quod in Graecis ac Latinis poneretur.' (Muret, Oratio XVIII, Rame 1583).

La vieille querelle des Anciens et des Modernes agite en ce moment tous les pays de civilisation occidentale; on comprend qu'elle soit particulièrement vive dans un pays de culture latine comme la France: une fois de plus il y a chez nous une crise des études classiques.

Le débat a eu son retentissement dans les pays voisins de langue française[1]), puis en Angleterre[2]), en Amérique[3]) etc.; aujourd'hui l'éminent Directeur de cette Revue me demande de mettre au courant les lecteurs allemands; je le ferai en rapportant les faits et les idées sans y joindre aucune appréciation personnelle.[4])

Divers aspects du problème

La question serait peut-être assez simple s'il n'y avait en présence que partisans et adversaires de la culture classique, mais c'est presque sous le même drapeau que parfois les adversaires s'affrontent: comment une Ligue pour la culture française trouve-t-elle le moyen d'avoir pour ennemie une Ligue des amis du français et de la culture moderne? Encore verrait-on clair peut-être dans la dispute si elle était entre pédagogues, mais depuis deux ans surtout il n'est presque personne qui n'ait prétendu y dire son mot. Au Ministère les chefs de service discutent les programmes et dans les deux Chambres

[1]) Articles et chroniques de M. Hombert dans la Revue des Humanités de Belgique, de M. Mercier dans l'Annuaire de l'Instruction publique de la Suisse romande, de M. A. Feugère dans la Revue de Fribourg.

[2]) Cf. dans les Special Reports on educational subjects, publ. for the Board of Education, vol. 24: Cl. Brereton, A comparison between French and English secondary schools; et P. J. Hartog, The aim of the new curricula of French secondary schools for boys.

[3]) Cf. le livre de M. Fr. E. Farrington, professeur à l'Université de Texas: French secondary Schools; an account of the origin, development and present organisation of secondary education in France. New York 1910.

[4]) Je donnerai toutes les références de nature à guider les lecteurs qui seraient désireux de s'informer plus amplement sur tel ou tel point particulier; ce sera en même temps un moyen de rendre à mes collaborateurs involontaires ce qui leur appartient. Je représenterai par les abréviations suivantes les titres des périodiques les plus fréquemment cités: RIE. = Revue internationale de l'Enseignement (2 volumes par an, semestre 1 et 2); RP. = Revue Pédagogique, vol. 1 et 2; RU. = Revue Universitaire (1 et 2); ES. = L'Enseignement secondaire, organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire.

ministres et représentants défendent ou attaquent les réformes; les Conseils Académiques et le Conseil supérieur de l'Instruction publique rédigent des vœux, les Instituts et Revues pédagogiques organisent des conférences, entreprennent des enquêtes; les membres des cinq Académies, les professeurs des Facultés fondent des ligues, signent des manifestes[1]), les revues littéraires organisent des pétitions[2]); périodiques et journaux quotidiens ouvrent leurs colonnes aux personnes compétentes[3]), aux hommes de lettres[4]), aux personnes les plus étrangères à l'enseignement[5]); on consulte ceux qui savent le latin et ceux qui l'ignorent[6]), on écoute les appels de l'étranger[7]), on invoque la parole des morts[8]); on saisit de la question les élèves eux-mêmes dans les discours de distribution de prix[9]); à leur tour ils font parvenir leurs avis au Ministre[10]); le personnel des grandes écoles, les ingénieurs, les industriels exposent leurs desiderata[11]), les parents d'élèves s'inquiètent et réclament.[12]) Le Ministre, assailli de toutes parts, répond par un éloquent manifeste.[13]) Le débat prend dans l'une et l'autre Chambre, à propos de la discussion du budget, une ampleur extraordinaire[14]), et le problème reste entier.

[1]) Manifeste du 18 mai 1911 signé par de nombreux membres des cinq Académies sur l'initiative de M. J. Richepin (texte dans la RU. 1911, 2, p. 62). Manifeste du Comité des amis du français et de la culture moderne, avec les signatures de MM. A. Croiset, Brunot, Seignobos etc. (texte dans ES. 1911, p. 257).

[2]) Pétition de la Revue Les Marges, signée par un grand nombre d'hommes de lettres, parmi lesquels MM. Anatole France, Henri Poincaré, E. Faguet. etc. (texte dans la RU. 1911, 2, p. 172).

[3]) MM. Aulard dans le Siècle (6 octobre 1910), A. Croiset dans l'Action (21 juillet 1911), Brunot dans la Phalange (20 août 1911), Lanson dans la Phalange (20 juillet 1911), dans le Matin (5 septembre 1911) etc.

[4]) M. Marcel Prévost, dans le Figaro, 11 décembre 1910.

[5]) M. P. L. Claudel, avocat, dans la Grande Revue 1911, vol. 70, p. 125 et ss.

[6]) M. P. Dessaint, inspecteur de l'enseignement primaire, dans la Grande Revue, 1911, vol. 70, p. 161.

[7]) Cf. La valeur pratique des humanités, Opinions américaines. (ES. 1910 p. 91 et ss): Ordre du jour adopté par le congrès de la langue française réuni à Québec (ES. 1912 p. 242).

[8]) Lettre de J. Mongin, dans la Grande Revue 1911, vol. 70, p. 141 et ss.

[9]) Discours de M. J. Perrin, professeur à la Faculté des Sciences de Paris, au lycée Buffon, RP. 1911, 2, p. 113).

[10]) Lettre adressée au Ministre par 52 étudiants de licence, 112 étudiants en droit, 59 élèves de lycées (texte dans la RU. 1911, 2, p. 347).

[11]) Démarche faite auprès du Ministre de la Guerre par le Conseil d'administration de la Société des amis de l'École Polytechnique (ES. 1910, p. 332). Lettre de M. Guillain, président du Comité des Forges, au Ministre de l'Instruction publique (texte et réponse du ministre dans la RU. 1911, 1, p. 62 et ss.); cf. la polémique qui s'en est suivie: Lanson dans la Revue Bleue du 24 déc., Colson (ibid.) et H. Bernès (ES. 1911, p. 17).

[12]) G. Girot, Mon fils fera-t-il du latin? (RP. 1911, 2, p. 321 et ss.). — Lettre de M. Waddington au Temps, 15 fév. 1911. — M. Delpeuch, président de l'Association des parents du Lycée Carnot dans Famille et Lycée, avril 1911.

[13]) Texte dans la RU. 1911, 2, p. 172.

[14]) Cf. les discussions approfondies de MM. Viviani et Couyba, rapporteurs du budget de l'Instruction publique à la Chambre et au Sénat, avec les interventions de MM. Lintilhac, Ch. Dupuy, de Lamarzelle, Ribot, et des ministres MM. M. Faure, Steeg, Guist'hau.

Il va sans dire que dans tout cela les généralités tiennent beaucoup de place[1]), et aussi les préoccupations politiques[2]), les préjugés, les conventions, les raisons d'à-côté. Pour certains le latin représente une tradition vénérable, la fidélité au passé, une force conservatrice; pour les autres c'est au contraire le souvenir de la tradition républicaine qui rattache la société moderne, par l'intermédiaire de la Révolution française, aux républiques antiques; c'est comme un symbole d'indépendance et un gage de libéralisme; pour d'autres enfin c'est la marque d'une éducation aristocratique, la vanité d'une élite, un luxe qui ne convient plus aux besoins d'une société démocratique. Et entre toutes ces confusions il y a place pour telle subtilité qu'on voudra. Il y a même place pour les hésitations et les revirements, et il n'est pas sans exemple qu'un homme éminent ait passé d'un camp à l'autre parce qu'une nouvelle situation politique, un mouvement d'opinion, les hasards d'un groupement, le rendaient plus sensible à un nouvel ordre d'arguments.[3])

Les humanités et l'utilitarisme

Ce qui est essentiellement en question, c'est la valeur d'une étude désintéressée dans un temps et dans une société où la science revendique impérieusement ses droits et où l'utilitarisme se répand. L'enseignement classique, disent les uns, fait perdre aux enfants un temps précieux. — Il leur épargne, disent les autres, les dangers d'une spécialisation hâtive, et les occupe à une gymnastique de l'esprit dans un temps où ils ne sont pas mûrs pour approfondir l'étude des sciences exactes. — «Il entretient», réplique-t-on, «dans l'élite de la nation des habitudes de paresse et de loisir qui ne sont pas conciliables avec les nécessités sociales actuelles». — Au contraire, «les exercices classiques sont une constante culture de fond, un éveil de la réflexion, et par là une sûre préparation à la vie pratique».[4]) En tout cas ils sont un contre-poids utile à la tendance qui entraîne le monde moderne vers un utilitarisme trop absolu. Il suffit que la question soit ainsi posée pour qu'elle provoque des réponses à l'infini sans conduire à aucune solution. Mais on se demande, à un point de vue plus particulier, si l'étude des langues anciennes n'est pas le fondement de toute culture générale, ou au moins de la meilleure culture générale.

Les humanités et la culture générale

La culture moderne, disent les uns, ne s'explique pas indépendamment de la culture antique; les Grecs et les Romains ont réalisé une forme de civilisation qu'on ne peut ignorer sans risquer de méconnaître l'idée même de civili-

[1]) Cf. Yves Scantrel, Latin et Sorbonne, Grande Revue, 67, 1911, p. 609.

[2]) Cf. un titre comme: L'enseignement secondaire et la démocratie, par F. Vial. Paris 1910.

[3]) Cf. une critique générale du débat avec mise au point de M. P. Crouzet (RU. 1911, 2, p. 306 et ss. Cf. aussi L'opinion d'un cosmopolite, par S. Voirel, Grande Revue 1911, vol. 70, p. 150.

[4]) La question du grec et du latin dans l'enseignement secondaire (ES. 1905, p. 232, à propos d'un discours de M. Labouesse à la Société des Amis de l'Université de Dijon).

sation; leur littérature a produit des chefs-d'œuvre qui nous aident à comprendre le sens de la beauté et la valeur de la raison; or, cet art, cette civilisation ne sont réellement accessibles qu'à travers la langue qui les a exprimés; enfin cette langue, par le fait même qu'elle est éloignée de la nôtre et nous oblige à transposer notre pensée, fournit à l'esprit l'occasion de la plus utile gymnastique intellectuelle. — Mais, répond-on, par une application judicieuse des méthodes historiques, par un emploi avisé de traductions et de commentaires, on arrive fort bien à pénétrer les élèves de l'esprit de l'antiquité sans leur imposer l'étude de la langue; quant à la valeur pédagogique de la traduction, elle n'est peut-être pas moindre si on applique les élèves à transposer rationnellement en français moderne soit d'autres langues modernes soit même du français d'une autre époque. Enfin, argument suprême, si l'on considère la triste réalité, où sont les élèves qui acquièrent pendant leurs années d'études une connaissance suffisamment intelligente des langues anciennes pour en tirer le profit qu'on espère? Ceux qui apportent au débat l'autorité de leur expérience personnelle ne sont-ils pas bien souvent l'élite pour laquelle seule les études classiques ont chance d'être fécondes?[1])

Les humanités et la crise du français

Autre aspect du problème: dans le moment même, semble-t-il, où on met en question le sort des études classiques, le niveau de l'étude du français se trouve être plus bas que jamais. Y a-t-il là rapport de cause à effet? C'est ce que n'ont pas manqué d'affirmer les «classiques», et c'est au nom du français qu'ils défendent le latin.

Les signataires du manifeste de 1911 sont «convaincus qu'il existe une étroite relation entre l'étude des langues anciennes et la persistance du génie français», que par suite les réformes récentes «qui ont à peu près aboli l'étude du latin dans les lycées, ont en même temps affaibli déplorablement l'étude du français». Des pédagogues éminents et sans parti pris démontrent qu'il est impossible de comprendre Racine, Bossuet, à plus forte raison les écrivains de la Renaissance, sans posséder le latin[2]), que la version latine, par la comparaison qu'elle provoque entre les deux langues, et le thème latin, en obligeant à analyser et à interpréter la phrase française, peuvent être de véritables exercices de français.[3]) Mais, répliquent d'autres hommes compétents, il est d'autres moyens que la traduction d'enseigner une langue, et certains, prêchant d'exemple, inaugurent dans leurs classes ou dans des manuels destinés à l'enseignement primaire des méthodes toutes nouvelles. N'est-il pas excessif, quand il s'agit d'une langue qui «depuis douze siècles au moins marche sans béquilles»,

[1]) La discussion la plus approfondie peut-être (et la plus académique) sur ce sujet est celle dont les Libres Entretiens (8e série, nos 3 et 4, 7 et 8, 1912) ont donné le compte rendu, entre MM. A. et M. Croiset, L. Havet, G. Lanson, E. Cahen etc. — Cf. en dernier lieu une tentative de conciliation de M. Cestre: Le latin et les humanités modernes, Revue du Mois, 1912, p. 181.

[2]) P. Crouzet, RU. 1911, 2, p. 404 et ss. [3]) E. Massé, RU. 1909, 1, p. 439.

de penser que ses chefs d'œuvre «ne livrent leurs richesses qu'à ceux qui ont la chef de latin»?[1]) Quelques-uns vont même jusqu'à prétendre que l'apprentissage du latin, si utile qu'il soit par ailleurs, peut nuire autant que servir à l'étude du français.[2])

Ce sont là des arguments; il est difficile de produire des faits. Y a-t-il une influence immédiate de l'étude du latin sur la connaissance du français? — On a relevé pour la composition française dans certains lycées une moyenne plus élevée chez les élèves de la section latin-sciences que chez ceux de la section latin-grec (Toulouse), dans d'autres, la même moyenne en sciences-langues qu'en latin-sciences (Lille). Il semble que la différence, là où il y en a une, tienne plus à la nature du recrutement des classes qu'à la formation des élèves.[3])

Y aurait-il influence à longue échéance? Bien qu'il soit difficile d'établir des comparaisons, la nature des exercices de classe ayant changé depuis 10 ans, il semble pourtant ressortir d'une enquête faite dans les lycées et collèges de l'Académie de Paris que la baisse n'est vraiment sensible que pour les élèves de second rang, et qu'il en faut chercher surtout la cause dans le peu de temps accordé dans les classes inférieures aux études grammaticales.[4]) Une autre enquête a montré que pour les cinq dernières promotions de l'École Polytechnique la valeur de la composition française a été identiquement la même pour les élèves pourvus du baccalauréat avec ou sans latin.[5]) Le mal, s'il existe, semble donc antérieur aux réformes incriminées, et il doit avoir des causes plus générales et plus profondes.[6]) On y cherche remède soit en renouvelant les méthodes d'enseignement[7]), soit en consacrant au français un plus grand nombre d'heures[8]), et on s'accorde généralement, depuis l'enseignement primaire[9]) jusqu'à l'enseignement supérieur[10]), pour chercher les moyens de «perfectionner l'enseignement du français pour ceux qui font du latin comme pour ceux qui n'en font pas». S'il y a une crise du français, il est certain qu'elle dépasse les limites de la question du latin.

[1]) G. Lanson, dans le Matin, 5 septembre 1911.

[2]) P. L. Claudel, Grande Revue 1911, vol. 70, p. 127 ss.

[3]) D. Mornet, Culture française et culture latine, RP. 1911, 2, p. 311.

[4]) Rapport de 1911 au Sénat sur le budget de l'Instruction publique.

[5]) Documents communiqués à la Chambre par le Ministre de l'Instruction publique à propos de la discussion du budget.

[6]) On trouvera maintes observations intéressantes dans les réponses à une enquête organisée par la revue ES. 1908, p. 308 et ss., ainsi que dans la série de discussions instituées au Musée Pédagogique en 1909 (comptes rendus dans ES. 1909).

[7]) Cf. des ouvrages tels que les grammaires élémentaires de MM. Brunot et Bouy, et l'étude de M. A. Benoist sur les livres relatifs à l'enseignement du français (Revue des Pyrénées 3e trim. 1912); cf. aussi des efforts pédagogiques comme ceux qu'atteste le livre de M. Bézard, La classe de français.

[8]) Cf. la proposition déposée sur le bureau du Conseil supérieur de l'Instruction publique en 1908 (ES. p. 376) et les instructions ministérielles adressées aux recteurs en 1909 (ES. 1909, p. 184).

[9]) L. Dessaint, inspecteur de l'enseignement primaire, dans la Grande Revue, 1911, vol. 70, p. 161.

[10]) A. Croiset, doyen de la Faculté des Lettres de Paris, dans l'Action, 21 juillet 1911.

La crise des études gréco-latines, qui n'a guère cessé de sévir depuis bien des générations, est devenue plus aigue depuis les récentes réformes de l'enseignement secondaire (1902) et de l'enseignement supérieur (1907).

Les études classiques dans l'enseignement secondaire

C'est à propos du lycée qu'a éclaté le conflit entre le vieil enseignement gréco-latin et l'enseignement moderne. Après avoir essayé d'un enseignement sans latin dit spécial, qui fut le refuge des élèves médiocres, puis d'un enseignement dit moderne qui resta vis-à-vis de son vénérable concurrent dans un certain discrédit, on en est venu en 1902, par une refonte générale des programmes[1]), à créer une variété plus grande d'enseignements. Jusqu'à la classe de 3e (premier cycle) les élèves peuvent choisir entre une division à latin et une division sans latin. Après la 3ième (second cycle) un nouveau choix s'offre à eux: ils peuvent opter entre quatre sections, avec quatre enseignements différents: A. latin-grec; B. latin-langues vivantes; C. latin-sciences; D. sciences-langues vivantes. Puis, comme couronnement de ces études, au lieu de deux baccalauréats qui conféraient des droits inégaux, il n'y en a plus qu'un, de valeur unique quelle que soit la mention portée sur le diplôme.[2]) Que gagne dans tout cela le latin? — D'être enseigné non plus dans une division sur deux, mais dans trois sections sur quatre. — Qu'y perd-il? — D'être dépouillé des privilèges que lui conférait l'ancienne forme d'examen. — Voilà de quoi fournir des arguments aux partisans et aux adversaires de la réforme: on apprend le latin et le grec par choix, disent les uns; donc on les apprend mieux; — on ne trouve plus d'avantage réel à les apprendre, disent les autres, donc on les apprend moins.[3])

Le latin au lycée

Apprend-on moins le latin? Comme la réforme avait été en partie le résultat d'une campagne menée par les partisans de la culture moderne, il fallait s'attendre à ce qu'on profitât d'abord largement des avantages accordés aux études sans latin, et la section D bénéficia au début d'une espèce de vogue; en 1901 la classe de seconde sans latin comptait[4]) dans l'ensemble des lycées et collèges environ 4450 élèves; en 1902 elle en reçoit 5150, tandis que la se-

---

[1]) Réforme qu'arrêta dans ses grandes lignes une commission de députés, à la suite d'une vaste enquête où s'étaient heurtées les opinions les plus divergentes, universitaires et autres.

[2]) Un arrêté de 1910 avait même supprimé les avantages de points accordés aux bacheliers classiques pour le concours d'entrée à l'École Polytechnique. Cet arrêté vient d'être rapporté (20 juillet 1912).

[3]) Sur la situation faite à l'enseignement secondaire par la réforme de 1902, cf. (côté officiel) l'ample débat institué au Senat du 1er au 4 juillet 1911, et (côté pédagogique) l'enquête menée par la Société d'études des questions d'enseignement secondaire (ES. 1908; conclusion p. 379). Cf. encore: Ch. Chabot, Le péril de l'enseignement secondaire, RP. 1910, 2, p. 301 et ss.

[4]) Chiffres du rapport présenté à la Chambre en 1910 par M. M. Faure, ministre de l'Instruction publique (cf. les interprétations de M. H. Bernès dans l'ES. 1910, p. 173 et ss.).

conde avec latin passait seulement de 3900 à 4100 (en chiffres ronds). Mais l'engouement fut de courte durée: en 1909 l'ensemble des sections à latin a gardé approximativement son total de 4100 élèves, tandis que la section sans latin a reculé de 5150 à 3950; depuis 1901 la proportion s'est exactement renversée: pour l'ensemble des classes les élèves des sections à latin étaient aux autres dans la proportion de 42 à 58 pour cent en 1902; la proportion est de 58 à 42 pour cent en 1911. Enfin la rentrée d'octobre 1911 et surtout celle d'octobre 1912 accusent un gain notable et croissant des classes à latin. Il est vrai de dire que toutes les sections à latin n'ont pas uniformément gagné; d'année en année la section latin-grec se réduit, et son pourcentage passe de 12,54 en 1902 à 7,67 en 1909 (classe de seconde), tandis que la vogue est à la section latin-langues, qui passe de 8,42 à 18,83.[1]) De 1907 à 1912 le chiffre des candidats au baccalauréat est successivement (pour Paris) de 1099, 1021, 924, 869, 775, 747 en A, et de 1188, 1392, 1487, 1514, 1487, 1551 en B.[2])

Si les élèves n'ont pas déserté le latin, en apprennent-ils autant qu'autrefois? L'élève qui avant la réforme sortait de rhétorique avait eu environ 1400 heures de classes de latin; celui qui, entré en 6e en 1902, est sorti de 1ère en 1908 en a eu, s'il appartient aux sections A et B, 1260[3]), un peu moins s'il appartient à la section C. Avant 1902, on faisait en rhétorique 4 heures de latin par semaine; depuis 1902 on en fait 3 heures en 1ère C, mais 5 heures en 1ère A et en 1ère B.

Ce n'est pas encore assez, dit-on. Beaucoup d'élèves qui ont appartenu à la division sans latin dans le premier cycle seraient prêts à se raviser si à l'entrée du second cycle il leur était possible de choisir une des sections à latin; on voudrait leur permettre ce choix en instituant des cours facultatifs de latin soit en 4e et en 3e B[4]) soit même dans les trois premières années de la division B.[5])

Mais tout compte fait, on ne peut pas dire que, numériquement parlant, le latin ait beaucoup perdu; on apprend peut-être autant le latin qu'autrefois; l'apprend-on aussi bien?

Certains rapports sont encourageants: en 1908, M. Cahen au Conseil académique de Paris note que «partout on trouve des classes de latin bien entraînées, donnant des résultats parfois étonnants»[6]), et en 1911 le Ministre de l'Instruction publique, après avoir examiné le résultat des réformes de 1902, va jusqu'à déclarer au Sénat qu'elles ont sauvé le latin. Des enquêtes privées sont moins optimistes: celle qu'institue M. P. Crouzet en 1907, après 5 ans d'expérience du nouveau régime, conduit tout au plus à constater que «si le latin ne paraît pas beaucoup en progrès, il ne semble à personne avoir beaucoup perdu».[7])

[1]) Chiffres donnés au Sénat par le ministre de l'Instruction publique en 1911.

[2]) Chiffres donnés par le Doyen de la Faculté des Lettres aux séances annuelles d'ouverture des Conférences.

[3]) Chiffres donnés par M. Lévy-Wogue dans une conférence à l'École des Hautes Études Sociales: Le latin dans les études secondaires (cf. RIE. 1911, 1, p. 227 et ss.).

[4]) C. Gros, Pour les élèves de la division B, ES. 1912, p. 94.

[5]) H. Bernès, ES. 1912, p. 144.

[6]) ES. 1908, p. 259. [7]) RU. 1907, p. 1 et ss., 93 et ss., et en particulier p. 22.

Enfin l'enquête menée en 1908 par la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire[1]) recueille bien des plaintes motivées. Que dire de l'expérience d'un professeur qui dans le collège où il enseigne trouve «que les sections à latin sont peuplées des élèves les moins bien doués», de sorte «qu'au lieu d'une élite c'est à une collection de *minus habentes* que le latin sert de pâture».[2]) Si les élèves sont allés au latin, dit-on, ce n'est pas par choix et par intérêt pour les études classiques, c'est que d'abord l'enseignement sans latin n'abrège plus d'une année comme autrefois le cours des études; c'est aussi que les sciences, qui tiennent beaucoup de place dans la section sans latin, y jouent un peu le rôle d'épouvantail; pour preuve il suffit de constater le gain croissant de la section latin-sciences: de 1902 à 1909, dans l'ensemble des lycées et collèges, pour la classe de 2e, le pourcentage de la section B passe de 8,42 à 18,83, tandis que celui de la section C reste à peu près stationnaire[3]); pour Paris, de 1907 à 1911, le chiffre des candidats au baccalauréat monte pour la section B de 1188 à 1487, tandis qu'il descend pour la section C de 1375 à 1232[4]), et c'est la section B qui fournit la moyenne la plus faible (et une moyenne décroissante) de reçus.

Les plaintes les plus vives se font entendre à propos de l'enseignement du second cycle. C'est, d'après le rapport de M. Cahen cité plus haut, «en 5e et en 4e que la situation est très satisfaisante». On a fait faire les mêmes exercices à des élèves de 4e et à des élèves de seconde: les premiers y ont mieux réussi. Quand les élèves arrivent au second cycle, ils n'ont, dit-on de toutes parts, aucune culture classique. D'abord, ils savent à peine ce que c'est que l'antiquité. L'histoire ancienne, qui avant 1902 était enseignée en 3 ans (6e, 5e, 4e), depuis la réforme s'apprend hâtivement en 1 an (6e), pour reparaître il est vrai dans le 2e cycle, mais seulement en A et B. D'où la plainte unanime des professeurs de lettres, que leurs élèves ignorent les faits et les noms les plus connus de la légende et de l'histoire, ce qui diminue pour eux l'intérêt des textes et en augmente la difficulté.

Mais ce qu'en accuse encore plus, c'est l'insuffisance des études grammaticales. Les programmes comportent pour les classes du second cycle, dites littéraires, une révision de la grammaire à l'occasion des exercices de classe; cette révision est-elle insuffisante? Est-elle difficile à réaliser sous cette forme?[5]) Faut-il accuser de cette faillite (?) de la grammaire[6]) l'abandon progressif du thème?[7]) Car après les vers latins, après le discours latin, le thème à son tour semble bien s'en aller. Le jour où les élèves s'aperçoivent que l'examen du baccalauréat n'en comporte pas, ils ne le considèrent plus que comme un reste

---

[1]) ES. 1908, passim. [2]) Cité par M. P. Crouzet, RU. 1911, 2, p. 395.

[3]) D'après le rapport du Ministre au Sénat (1910).

[4]) D'après les rapports annuels de M. le Doyen à la séance d'ouverture des Conférences à la Sorbonne.

[5]) Cf. A. Provotelle, dans la RU. 1910, 1, p. 33, et le rapport de M. Cahen, ES. 1908, p. 259.

[6]) C'est le titre d'un article signé: Un professeur de 4e, dans l'ES. 1908, p. 296.

[7]) E. Meyer, RU. 1908, 2, p. 117.

des errements de l'ancien régime, et il est à peu près impossible de les y intéresser.[1]) Faut-il, d'une manière générale, accuser le discrédit qui s'attache de plus en plus aux exercices formels, à l'apprentissage mécanique des formes et des règles, à la leçon sue par cœur, à l'ancienne organisation du travail qui d'une part meublait de bonne heure la mémoire de l'enfant, d'autre part l'habituait à l'analyse, à la logique, à la discipline, à l'abstraction? Faut-il enfin s'en prendre à des méthodes nouvelles inspirées par l'organisation nouvelle des classes et l'esprit des programmes? Les pédagogues en effet se sont dit une fois la réforme accomplie: «Il s'agit maintenant de savoir non plus s'il faut enseigner le latin, mais comment il faut l'enseigner pour l'accommoder aux exigences des temps nouveaux».[2])

La préoccupation dominante, c'est de mettre sans retard l'élève en état d'aborder les textes, dont «l'explication est le principal exercice de la classe».[3]) On n'a pas le temps de décomposer l'étude de la grammaire: on «commencera en même temps l'étude des déclinaisons et des conjugaisons de façon à mettre le plus tôt possible les élèves en présence des éléments d'une phrase complète».[4])

On tâche d'éviter ce que la nomenclature grammaticale a d'obscur et de rebutant[5]), on épargne à l'élève certaines étapes jugées superflues du mot-à-mot littéral[6]), on s'attache à simplifier l'analyse de la phrase[7]), ou même à simplifier la grammaire.[8]) On fait saisir à l'élève le mécanisme de la phrase «en comparant la construction latine à la construction française»[9]) ou en multipliant les applications: de là les chrestomathies, les livres d'exercices, les recueils de textes avec renvois à la grammaire.[10]) On facilite l'apprentissage rapide du vocabulaire par l'usage de textes accompagnés de lexiques[11]), par l'emploi contrôlé de traductions[12]), par de petits moyens pratiques comme la confection de carnets de notes.[13])

---

[1]) Rapport de M. Cahen au Conseil Académique de Paris, juin 1912 (ES. 1912, p. 217).

[2]) Ch. Maquet, Une méthode d'enseignement du latin, ES. 1905, p. 230.

[3]) Ce sont les termes du programme.

[4]) Termes du programme. C'est une des idées, longtemps méconnues, qui avaient inspiré dès 1886 un Abrégé de grammaire latine de M. L. Havet.

[5]) Cf. un projet de simplifications grammaticales et d'unification dans la terminologie, adopté par le Conseil d'enseignement du lycée de Chambéry (ES. 1907, p. 56), et le rapport de la Commission chargée d'étudier la simplification des nomenclatures grammaticales (ES. 1908, p. 57 et ss., 76 et ss.).

[6]) S. Chabert, RM. 1907, 1, p. 228 et ss.; 2, p. 34. — G. Châtel, ibid. 1, p. 424.

[7]) Cf. la méthode ingénieuse de M. A. Lafargue: Le problème de l'analyse dans l'enseignement du latin, ES. 1909, p. 365 et ss.

[8]) Cf. le petit ouvrage de M. H. Rambaud: La syntaxe latine ramenée à ses lignes générales. Paris 1909, 27 p. 8.

[9]) Termes du programme pour la classe de 4e.

[10]) Cf. les ouvrages de M. A. Lafargue, Grammaire latine élémentaire, Exercices latins . . ., ceux de M. P. Crouzet, Grammaire latine simple et complète, Méthode latine et exercices, La version latine par la grammaire et la logique, de MM. Brelet et Faure, Exercices latins . . . etc.

[11]) R. Lavaud, RU. 15 juillet 1904.

[12]) F. Launay et E. Moreaud, RU. 1911, 1, p. 10.

[13]) H. Chaix, Une nouvelle méthode de préparation latine, RU. 1912, 1, p. 217.

On s'attache à rendre plus fructueuse et plus intéressante l'explication, improvisée ou préparée, par exemple en exerçant les élèves à se contrôler les uns les autres. Et dans tout ceci on a la version et non plus le thème pour objet[1]); c'est à la version qu'on demande d'imposer aux élèves «une gymnastique intellectuelle», de développer en eux la réflexion et l'habitude du travail personnel.[2]) Aussi les auteurs de grammaires et de méthodes prétendent-ils en général, non plus dresser des catalogues bien faits de formes et de règles, mais simplement fournir aux élèves de quoi traduire les textes classiques[3]) en se plaçant à leur point de vue d'apprentis-traducteurs, en suivant la marche même de la phrase latine, en observant les faits plutôt qu'en édictant des règles.[4]) D'autres novateurs[5]) vont plus loin et encourent le reproche (ou l'éloge) d'appliquer une sorte de méthode directe à l'étude d'une langue morte[6]), soit en donnant une plus grande place à l'enseignement oral[7]), soit en pratiquant l'enseignement par l'image et le tableau[8]), enfin par tous les procédés capables de rendre l'enseignement vivant et actuel.[9])

A parcourir les comptes-rendus des essais tentés de toutes parts par les professeurs de lycées et de collèges, on est émerveillé (j'allais dire apitoyé, car les résultats ne répondent pas toujours aux initiatives même les meilleures) par la somme d'ingéniosité et d'efforts qu'ils attestent.[10]) Il n'est guère qu'un point sur lequel il y ait peu d'efforts à signaler: rares sont les professeurs, semble-t-il, qui songent à vivifier l'enseignement du latin, comme on tente de le faire en Allemagne, par des notions élémentaires de grammaire historique et de grammaire comparée.[11]) En revanche on ne s'imagine pas quelles polémiques a suscitées une question qui, par un côté, touche à l'enseignement linguistique, par l'autre, à l'enseignement oral; c'est celle de la prononciation du latin.

---

[1]) Ch. Maquet, Une méthode d'enseignement du latin, ES. 1905, p. 230.

[2]) L. Meister, Le travail personnel et la crise de l'enseignement secondaire, RU. 1912, 2, p. 93.

[3]) Grammaire latine de M. H. Bornecque.

[4]) Méthode de langue latine de M. F. Gaffiot.

[5]) Leurs innovations sont loin d'être sans précédents, et plusieurs étaient de tradition dans l'ancienne Université; cf. H. Bernès, Procédés auxiliaires dans les débuts des études de latin, ES. 1912, p. 62 et ss.

[6]) Cf. Lévy-Wogue, Le latin dans les études secondaires, RIE. 1910, 1, p. 226 et ss.

[7]) Ch. Maquet, Les procédés oraux dans l'enseignement des langues anciennes, conférence faite au Musée Pédagogique (ES. 1906, p. 301 et ss.).

[8]) Cf. le Tableau-carte des compléments de lieu de M. H. Rambaud.

[9]) Cf. V. Crépin dans la Revue Les langues modernes, juin 1908; — V. Jacques dans la Revue L'enseignement chrétien, 1er fév. 1910.

[10]) Cf. par exemple les réponses faites à l'enquête de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire (ES. 1908, p. 329 et ss.), ou au questionnaire soumis aux professeurs de l'Académie de Montpellier (ES. 1910, p. 73).

[11]) Cf. à ce sujet la conférence faite par V. Henry au Musée Pédagogique en 1907, et çà et là de timides suggestions, par exemple: Guerlin de Guer, dans ES. 1909, p. 28. On connaît les idées défendues en Allemagne par M. le Professeur P. Cauer, en particulier dans sa Grammatica militans.

La prononciation du latin

On sait que les Français s'en sont tenus jusqu'ici à leur prononciation traditionelle, qui n'a jamais eu la prétention d'être scientifique, et se règle à peu près sur la prononciation du français. On y voudrait substituer aujourd'hui une prononciation conforme aux enseignements de la phonétique latine. Tandis que les tenants de l'ancienne prononciation font remarquer qu'elle a pour elle au moins d'être traditionnelle et de nous être devenue familière au point de réaliser pour nous une image du latin qu'il serait fâcheux d'effacer, que du reste il n'y a pas plus d'urgence à restituer (?) la prononciation latine de Cicéron qu'il n'y en a à reproduire la prononciation française de Bossuet ou de Montaigne, les promoteurs de la réforme font valoir, entre autres arguments, ceux que voici: tel a été gêné dans un séjour à l'étranger par sa prononciation française, et s'en veut de rester même en arrière des Anglais, qui renoncent à la leur; tel autre, en dictant à ses élèves, remarque l'inconvénient de confondre dans la prononciation des mots tels que *sis cis scis, sinceram senseram, uiserent uiserint*, qu'il faut toujours épeler; certains voient un avantage à réformer la prononciation pour rendre compte de la phonétique des langues romanes[1]); certains professeurs libres membres du clergé obéissent à un mot d'ordre venu de Rome, relatif à la prononciation liturgique[2]); beaucoup enfin invoquent exclusivement des préoccupations d'ordre scientifique.

M. Macé, professeur à la Faculté des Lettres de Rennes, s'est fait l'apôtre ardent de cette réforme; il réussissait à provoquer dès 1892 un vœu du Congrès des Sociétés Savantes, puis du Conseil Académique de Toulouse (1902) et du Congrès international des sciences historiques à Rome (1903). On a depuis publié sur la question bien des études documentées[3]), multiplié enquêtes[4]), rapports[5]), conférences[6]), articles de revues[7]); au milieu de cette confusion voici dans la même année 1910 d'une part un vœu de la Société des professeurs de français et de langues anciennes (section bordelaise et section lilloise) tendant à ce que «la prononciation traditionelle du latin soit conservée comme étant la plus naturelle et la plus utile aux élèves»[8]), et une sorte de fin de non-recevoir

[1]) Cf. après Gaston Paris, M. Bourciez dans ses Conseils aux candidats à l'agrégation d'italien et d'espagnol; A. Malet dans ES. 1910, p. 119.

[2]) Cf. l'article de M. le chanoine Eug. Chaminade dans la Semaine religieuse de Périgueux, 17 déc. 1910, p. 857.

[3]) En 1903 Le traité élémentaire de prononciation latine de M. Sécheresse et La prononciation du latin classique de M. l'abbé Meunier. En 1910 La réforme de la prononciation latine de M. Couillault, et en 1911 La prononciation du latin de M. Macé.

[4]) Enquête prescrite par la Circulaire Ministérielle du 30 avril 1910 à la suite d'un vœu émis par plusieurs membres du Conseil Supérieur, «sur les résultats obtenus auprès de plusieurs Facultés par l'emploi d'une prononciation nouvelle».

[5]) Rapport de M. Rey en 1908 à la Fédération régionale des Lycées de l'Académie de Lyon, — de M. Macé en 1910 à la suite de l'enquête prescrite par la Circulaire Ministérielle (Annales de Bretagne, juillet 1910). [6]) Conférence de V. Henry au Musée Pédagogique (1906), de M. L. Havet à l'Hôtel des Sociétés Savantes (1911).

[7]) Cf. en particulier ceux de M. A. Hamel dans l'ES. 1909, p. 381, 1910, p. 23 etc.

[8]) Cf. la réplique de M. Hamel (ES. 1911, p. 88).

du Conseil Académique de Paris[1]), — d'autre part une circulaire ministérielle[2]) qui invite les professeurs d'enseignement secondaire «à introduire dans leurs classes ... une prononciation plus correcte, qui tienne compte de l'accent tonique et qui donne aux lettres leur valeur latine».

Il y a entre les promoteurs de la réforme certaines divergences dont profitent leurs adversaires. Divergences sur le mode d'application, les uns prétendant réformer tout de suite et partout à la fois, les autres voulant commencer par les classes inférieures des lycées en assurant à la réforme son plein effet vers 1917, d'autres demandant qu'on laisse leur prononciation jusqu'à leur retraite aux professeurs actuels, certains pensant faire imposer la réforme par un arrêté ministériel[3]), d'autres acceptant tout au plus qu'on la conseille.[4]) — Divergences aussi sur le fond, à propos de l'accent[5]), ceux-ci tenant pour l'accent d'intensité qui, même s'il n'a pas été l'accent du latin classique, est le seul que nous puissions reproduire et qui soit susceptible de faire revivre «l'âme» du mot[6]); ceux-là ne reconnaissant au latin de l'époque classique qu'un accent de hauteur et ne pouvant admettre qu'on prononce le latin avec les sons du Ier siècle et l'accent du Ve.[7])

On voit que ces divergences ne condamnent pas toute réforme, puisqu'elles ne portent que sur un point. Aussi certains proposent-ils de sérier les innovations, en commençant par celles sur lesquelles tous les phonéticiens sont d'accord[8]), et qui sont des simplifications. Plus d'un est prêt à faire les concessions demandées[9]), et, suivant l'exemple donné par plusieurs professeurs de Facultés, les professeurs d'enseignement secondaire se sont mis de divers côtés à tenter des expériences[10]) qui semblent encourageantes.[11]) Mais dans l'ensemble la réforme rencontre encore une sérieuse résistance auprès des professeurs de l'enseignement secondaire.[12])

[1]) Cf. ES. 1911, p. 251. — Le Conseil Académique de Toulouse vient d'adopter aussi un vœu hostile à la réforme (juillet 1912). [2]) 30 avril 1910.

[3]) Dont le texte même est déjà prévu par M. Macé (p. 95 de son manuel).

[4]) T. Suran, RU. 1911, 1, p. 369 et ss.

[5]) Question particulièrement importante dans un pays où d'instinct on accentue à faux, en prononçant *popu*lum le mot qui a donné *peu*ple.

[6]) C'est la théorie de M. Macé.

[7]) L. Havet, La prononciation du latin, dans L'Éducation, sept. 1911.

[8]) V. Henry proposait une réforme qui tient en 4 règles; cf. aussi les propositions de M. L. Havet: Peu et bien, RIE. 1911, 2, p. 292.

[9]) Cf. L. Clédat RIE. 1912, 1, p. 76; — A. Hamel, ES. 1911, p. 286.

[10]) Dès 1908 M. Rey à Lyon, M. Sécheresse à Montpellier, M. Laborde à Agen, M. Hamel et plusieurs de ses collègues au lycée Montaigne, à Paris; dans l'Enseignement libre, à l'École des Roches, au Collège Sévigné.

[11]) A. Hamel, De la parole aux actes, ES. 1909, p. 305. Dans la mesure où on n'exige pas l'accent, on ne rencontre guère de difficultés d'application; il suffit que, après quelques mots d'explication, le professeur donne l'exemple de la bonne prononciation; peu à peu les élèves l'imitent, hésitants et timides d'abord, bientôt empressés (expérience personnelle).

[12]) Un referendum organisé en 1911 par la Société des professeurs de français et de langues anciennes a provoqué 126 réponses favorables à une réforme, 331 contraires, avec 173 abstentions.

Le grec au lycée

Et le grec? Pense-t-on seulement au grec depuis qu'il est réduit à la portion congrue dans une section sur quatre?

Dès la réforme il a été bien délaissé; là où on comptait en 1902 près de 3000 élèves faisant du grec, il n'y en a plus guère que 1100 en 1903.[1]) L'ensemble des 4èmes classiques, où le grec était obligatoire avant la réforme, comptait environ 3500 élèves; en 1903, les 4èmes avec grec n'en ont plus que 1600, contre 2750 (en chiffres ronds) aux 4èmes sans grec.[2]) Cinq ans après, la diminution se fait sentir au baccalauréat: le nombre des candidats à Paris pour la section A se réduit, pour les années de 1907 à 1912, à 1099, 1021, 924, 869, 775, 747.[3])

Y a-t-il seulement discrédit des études grecques? Y a-t-il aussi défaut d'organisation?[4]) On se plaint que les programmes n'accordent au grec en 4e que 3 heures facultatives, qu'il faut dérober aux langues vivantes et au dessin[5]); on voudrait par une organisation mieux entendue de l'enseignement du grec dans le 1er cycle, par exemple en le rendant obligatoire en 4e et facultatif dès la 5e, ou même avant[6]), faciliter le passage à la section A du 1er cycle[7]); on remarque que de bons élèves désertent la section grecque à l'entrée du second cycle parce qu'ils s'aperçoivent qu'elle ne leur permettra pas de faire assez de sciences, et on voudrait leur ménager un enseignement scientifique facultatif dans le 1er cycle pour leur permettre de rejoindre leurs camarades dans les classes supérieures de sciences.[8]) Enfin on se plaint que, dans les collèges surtout, certaines difficultés d'organisation, aggravées par le mauvais vouloir de quelques-uns, conduisent à supprimer purement et simplement les heures de grec facultatives, et par là-même la section A; la proportion des élèves de grec est en effet particulièrement faible dans les collèges.[9])

Tout compte fait cependant, le mouvement de désertion commencé en 1902 ne s'est guère accentué dans les années suivantes: les chiffres de 1903 donnés ci-dessus étaient restés en 1908—09 à peu près les mêmes: en 4e A, on passe de 1600 à 1550 environ; en 2e A, de 1112 à 1105, et pour l'ensemble des sections dans les lycées et collèges le pourcentage des élèves qui font du grec oscille jusqu'en 1909 entre 14,63 — 13,78 — 13,53 — 13,90 — 13,21 — 13,15 — 13,68.[10]) Enfin, de 1909 à 1912 l'effectif des classes de grec s'est accru

[1]) Chiffres fournis par un rapport rectoral à la suite d'une enquête prescrite par le Ministère en 1909 (Revue des Études Grecques, juillet-oct. 1909); cf. l'interprétation de ces données et une rectification essentielle par M. H. Bernès, ES. 1910, p. 94 et 176.

[2]) Chiffres fournis par le ministre de l'Instruction publique au Sénat en 1910.

[3]) Chiffres fournis par les rapports annuels du doyen de la Faculté des Lettres de Paris à la séance d'ouverture des Conférences.

[4]) Sur ce point cf. les doléances des professeurs eux-mêmes dans les réponses à l'enquête de l'ES. 1908, en particulier p. 290 et ss.

[5]) Cf. l'expérience instructive d'un proviseur de province dans ES. 1908, p. 133.

[6]) L. Joliet, RU. 1912, 1, p. 117. [7]) E. Blanguernon, RU. 1908, 2, p. 127.

[8]) H. Bernès, ES. 1908, p. 131.

[9]) H. Bernès, La mutilation de l'enseignement classique dans les collèges, ES. 1912, p. 175.

[10]) Rapport du Ministre au Sénat (1910).

dans beaucoup de lycées au point que depuis la dernière rentrée la proportion des élèves des sections A et B se trouve parfois renversée.[1])

Quel enseignement donne-t-on à ces élèves? Ici se posent les mêmes problèmes que pour le latin.[2]) Ici comme là, on attache la plus grande importance à l'explication des textes: «la connaissance des textes et par eux de la littérature et de la civilisation grecque est le véritable objet de l'enseignement; en conséquence il importe de réduire à l'essentiel l'étude de la grammaire et les exercices qui s'y rattachent».[3]) On offre à l'élève des textes d'explication moins nombreux, le moins possible de textes dialectaux; on simplifie l'étude de la morphologie et de la syntaxe, on facilite l'acquisition du vocabulaire par l'emploi de textes accompagnés de lexiques, de dictionnaires plus maniables ou de traductions. Enfin on donne plus d'importance à l'étude des «Realien», en éclairant l'explication des textes «par l'histoire des mœurs et des institutions et autant que possible par l'usage des reproductions de monuments figurés».[3]) On s'achemine ainsi vers une espèce de méthode directe; on montre aux élèves ce qu'il reste de la Grèce dans l'Orient moderne, on leur fait voir dans le grec d'aujourd'hui l'aboutissement du grec ancien[4]); quelques-uns, reprenant une vieille querelle, rêvent d'adopter la prononciation moderne[5]), tandis que d'autres essayent d'une réforme plus modeste, en reproduisant les particularités les plus typiques de la prononciation antique (prononciation des diphtongues et de l'aspiration).

Il va sans dire qu'ici encore, comme pour le latin, des protestations s'élèvent: toutes ces méthodes, dit-on, sont une concession à la théorie du moindre effort et aux tendances utilitaires d'aujourd'hui. Il faut étudier le grec au nom de la culture désintéressée qu'il représente[6]) et demander aux élèves plus de préparation: on perdra le grec si on le simplifie et si on aborde les textes avant une étude méthodique et approfondie de la grammaire.[7])

Quoiqu'il en soit, les plaintes sont moins vives en ce qui concerne le grec qu'en ce qui concerne le latin. Affaire de méthode ou, ce qui est plus vraisemblable, question de recrutement, c'est dans les classes de grec qu'on observe les meilleurs résultats. Depuis la réforme, comme les élèves font en général du grec par choix, ils l'apprennent mieux. «Les classes, mieux composées, sont plus homogènes et mieux entraînées»[8]); des compositions faites sur les mêmes textes au lycée Charlemagne ont attesté de 1902 à 1909 un notable progrès; un rapport rectoral relatif à l'Académie de Paris constate que «le niveau des études grecques dans presque toutes les classes de 1ère et de 2e est supérieur à ce qu'il était dans les mêmes classes avant 1902».[9]) Enfin c'est généralement la section latin-grec qui fournit au baccalauréat les plus fortes moyennes de reçus (rapports annuels du doyen de la Faculté des Lettres de Paris), et la formule

[1]) Cf. RU. 1912, 2, p. 343. [2]) Cf. les réponses à l'enquête de l'ES. 1908, p. 392 et ss.
[3]) Rapport présenté au Conseil Académique de Paris en 1909.
[4]) R. Lavaud, RU. 1909, 1, p. 425.
[5]) Instituée officiellement en 1896 par une circulaire ministérielle restée sans effet.
[6]) C. Fusil, RU. 1910, 2, p. 140. [7]) G. Villeneau, ES. 1910, p. 17.
[8]) A. Balz, RU. 1908, 1, p. 158. [9]) Revue des Études Grecques, juill.-oct. 1909.

adoptée par un ministre de l'Instruction publique ne semble pas trop optimiste: «il y a moins d'élèves qui étudient le grec, il y en a moins qui l'ignorent».[1])

Pourtant il y a une ombre au tableau· Dans les classes de grec on ne saurait en général parler d'une moyenne. Presque tous les rapports concordent sur ce point: il y a en A de bons et de mauvais élèves, il n'y en a guère de moyens. Et ceci peut être attribué à un vice de recrutement. «Les uns ont choisi le latin-grec par goût ou en vue de leurs études ultérieures, les autres sont simplement restés dans la section traditionnelle parce qu'ils n'avaient aucun goût pour une autre, sans en avoir d'ailleurs davantage pour celles-là, ou bien ils ont obéi à un désir de leurs parents . . .».[2]) Il y a donc là une nouvelle sélection à faire, après laquelle, suivant les paroles même d'un ministre, il n'y aura plus guère «en France pour apprendre le grec que ceux qui auront à l'enseigner», et alors le grec risquera fort de devenir peu à peu, comme les langues non-classiques, un objet d'étude proprement linguistique. En tout cas c'est la diffusion et non la qualité de l'enseignement du grec qui est aujourd'hui en cause; est-ce assez pour justifier l'optimisme de ceux qui affirment leur foi en l'avenir du grec?[3])

Les études classiques dans l'enseignement féminin

Le latin se meurt, le grec est mort: tel est le cri d'alarme qu'on entend un peu partout. Mais voici venir au secours des disciplines menacées des recrues inattendues: les jeunes filles se mettent aux études classiques.

Dès avant 1902, les lycées de jeunes filles avaient préparé dans certaines Académies au baccalauréat de l'enseignement spécial, puis de l'enseignement moderne, et même à celui de l'enseignement classique, qui leur ouvrait l'entrée des Facultés.[4]) La réforme leur permit d'obtenir le diplôme à meilleur compte, le grec faisant place aux langues vivantes, plus attrayantes et plus abordables. Il fallut instituer pour elles des cours facultatifs de latin qui furent faits par des professeurs des lycées de garçons (Académies de Paris, Bordeaux, Lille): en 1907, Bordeaux avait 5 élèves reçues dans les sections à latin; en 1908, les cours de latin y étaient suivis par 22 élèves; ils en comptent 47 en 1911.[5]) En 1911, des cours sont organisés à Paris (lycée Fénelon), à Toulouse (avec 28 élèves), à Marseille (avec 15), Nancy, Montluçon, Besançon; dans des collèges

---

[1]) L'initiative des professeurs a conduit dans certains lycées à des résultats remarquables: au lycée de Saint-Quentin et au lycée de Reims (en philosophie, grec facultatif), M. P. Hazard a obtenu de ses élèves des traductions suivies (d'Antigone, de Philoctète) qui ont été publiées.

[2]) Discours du Doyen à l'ouverture des Conférences de la Faculté des Lettres de Paris 1908 (RIE. 1908, 2, p. 391).

[3]) M. Théodore Reinach au 4e centenaire de l'introduction officielle de l'enseignement du grec en France.

[4]) Cf. sur l'avènement de la «bachelière»: Bachelières d'autrefois et bachelières d'aujourd'hui, par Mme J. P. Crouzet, Grande Revue 70, 1911, p. 609 et ss.

[5]) RU. 1909, 1, p. 463, et 1911, 2, p. 51.

comme Langres, Troyes, Aurillac. Tous ces cours prospèrent: à Bordeaux[1]), à Aurillac[2]) on est amené à scinder la préparation en 3 années. L'enseignement libre avait pris les devants: dès 1907, le Collège Sévigné à Paris présentait au baccalauréat latin-langues 19 élèves dont 18 furent reçues, 17 avec mention.[3]) En 1911, on comptait à Paris à la session de juillet du baccalauréat (première statistique officielle) 257 jeunes filles pour 4015 candidats. Que signifie ce succès? — Snobisme et esprit de contradiction, dit-on, qui pousse les femmes à désirer ce dont les hommes ne veulent plus. Mais on donne aussi des raisons plus sérieuses: conduites par les nécessités de l'éducation moderne à l'étude des langues vivantes, les jeunes filles qui désirent un diplôme ont à choisir entre les mentions latin-langues et sciences-langues; normalement elles se décident pour celle qui demande la moindre spécialisation: l'anglais et l'allemand font passer le latin avec eux; on a vu à Paris des séries de baccalauréat latin-langues où les jeunes filles étaient en majorité. A quoi conduit cet engouement? — A une espèce de «bachotage»[4]) et de surmenage inutile[5]), dit-on encore. — Mais les organisateurs de l'enseignement nouveau défendent leur œuvre: les jeunes filles, venues tard au latin, l'apprennent avec plus de zèle et de bonne humeur que les garçons; elles l'apprennent plus facilement aussi, parce qu'elles ont déjà pratiqué les langues étrangères et réfléchi un peu sur la leur. Elles ont plaisir et profit à faire du latin; elles ont le sentiment que cette étude les exerce à la réflexion méthodique, à la discipline, et les aide à mieux comprendre le français.[6])

Les membres des jurys d'examen sont en général moins optimistes. A côté de candidates très remarquables, ils trouvent que la majorité est insuffisante; beaucoup réussissent parce qu'elles se rattrapent sur les autres matières.[7]) L'impression générale est que leur préparation se ressent d'avoir été hâtive: ce n'est pas impunément qu'une jeune fille arrive en deux ans, un an, huit mois, comme on l'a vu, à savoir assez de latin pour le baccalauréat. Alors les jeunes filles, qui semblaient devoir assurer la perpétuité de l'enseignement classique, vont-elles en préparer la ruine? C'est ce qui arrivera, disent quelques-uns, si on se borne à sanctionner l'état de choses actuel en instituant à titre régulier des cours de latin facultatifs, mais non payants, en 4e, 5e et 6e années.[8]) Ce sera

---

[1]) Cf. l'enquête publiée par le Bulletin des Associations des anciennes élèves.

[2]) Cf. L'enseignement du latin dans un lycée de jeunes filles, par G. Cayron. RU. 1911, 2, p. 1 et ss.

[3]) Cf. Baccalauréat et Jeunes filles, par Mme M. Salomon (Revue de Paris, 1er juillet 1908).

[4]) Cf. Baccalauréat féminin, par Melle Bastoul, RU. déc. 1910.

[5]) Cf. la réponse du recteur de l'Académie de Lille à une mère de famille (RU. 1909, 1, p. 405), et une réplique dans l'Écho du Nord, 30 juin 1909.

[6]) Cf. les expériences de MM. Cayrou à Aurillac (RU. 1911, 2, p. 1 et ss.), Druesnes à Lille (Bull. de l'Ens. second. de l'Acad. de Lille, 15 juil. 1909), Thévenin à Paris (RU. 1911, 2, p. 51).

[7]) Cf. Mme J. P. Crouzet dans l'article cité ci-dessus, et RU. 1909, 1, p. 463.

[8]) Selon un vœu émis le 21 mars dernier par la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire; cf. ES. 1912, p. 125.

organiser «le latin court», et, la preuve faite pour les jeunes filles que deux ou trois ans de latin suffisent, comment en imposera-t-on davantage aux garçons? Aussi songe-t-on à instituer dans les lycées de jeunes filles un cours complet de latin dans une section nouvelle, susceptible de réaliser la préparation lente dont bénéficient encore les garçons.[1]) Enfin on songe même à unifier les deux enseignements[2]), et ainsi la question du latin conduit une fois de plus à mettre en cause toute l'organisation de l'enseignement secondaire.

Les études classiques dans l'enseignement libre

Divers faits ont déjà montré la répercussion que peut avoir l'organisation de l'enseignement libre sur celle de l'enseignement d'État. A ne considérer que les chiffres, la concurrence entre les deux enseignements est nettement à l'avantage du second. Sans même parler de l'enseignement supérieur[3]), on a vu dans le secondaire, de 1901 à 1908, la clientèle des lycées et collèges de garçons[4]) passer de 88000 à 97000, celle des établissements libres de 99000 à 64000[5]), et le gain des premiers s'affirme d'année en année. Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement, en l'absence d'inspections régulièrement organisées, il est difficile de s'en rendre compte, mais il est évident qu'en ce temps de crise des humanités l'enseignement libre, à qui l'on n'impose que la forme des examens en le laissant maître de son organisation, doit constituer un champ d'expériences intéressant. On ne s'étonnera pas qu'il s'inspire des nécessités et des tendances du jour pour soutenir sa concurrence; c'est ainsi que les établissements libres ont été des premiers à offrir aux jeunes filles l'enseignement du latin, et l'État n'a fait que suivre l'impulsion donnée. Aujourd'hui, plus de 850 jeunes filles sont inscrites à l'Institut catholique, qui se fait fort de «perpétuer la tradition de la culture classique».[6]) En octobre 1912 un nouvel établissement, l'École de Villiers, offre aux jeunes filles, sous la direction de professeurs de lycées, une véritable rhétorique supérieure.[7]) Certains établissements, comme le Collège Sévigné, la Guilde Internationale, offrent des cours de latin aux jeunes filles qui veulent après le baccalauréat poursuivre leurs études. Enfin dans divers établissements, on en vient à supprimer la section sans latin, tant décriée, et l'enseignement catholique apparait à certains égards comme le refuge des vieilles disciplines qu'on accuse l'enseignement d'État d'avoir sacrifiées. Il y a là une

---

[1]) Melle Bastoul, dans l'article cité ci-dessus.

[2]) Cf. L'enseignement secondaire féminin, par Mme C. Mabire, ES. 1911, p. 301, et l'article de Melle L. Troufleau, RU. 1912, 1, p. 299. Déjà les jeunes filles rejoignent les jeunes gens dans les concours proprement masculins; c'est une jeune fille qui en 1912 a obtenu la 1ère place à l'agrégation de grammaire.

[3]) Les Facultés libres ne comptent en 1911 que 1500 étudiants, pour 41000 qui appartiennent aux Universités (chiffres donnés par le Ministre à la Chambre).

[4]) Pour les jeunes filles, il n' y a pas légalement d'enseignement secondaire libre; les établissements s'appellent ou écoles primaires ou écoles d'enseignement supérieur.

[5]) Encore faut-il tenir compte du fait que, surtout depuis l'équivalence des divers baccalauréats la limite est très difficile à tracer entre le primaire et le secondaire.

[6]) Rapport de Mgr. Baudillart. [7]) Journal L'Action du 17 octobre 1912.

puissance avec laquelle il faut compter pour la solution des problèmes qui intéressent aujourd'hui le sort des études classiques.[1])

Ce qui ne veut pas dire que l'enseignement libre n'ait lui aussi ses déboires et son pessimisme. Un des représentants les plus autorisés de l'enseignement ecclésiastique, M. l'abbé Lahargou, a pu reprendre à son compte[2]) toutes les plaintes qui se sont fait entendre dans l'Université à propos des études classiques. Lui aussi accuse la réforme de 1902, qui indirectement a imposé même à l'enseignement libre une organisation et des méthodes nouvelles[3]), mais il fonde son pessimisme sur des raisons d'ordre plus général: indifférence des enfants et scepticisme vis-à-vis de la loi du travail, défaut de discipline, laisser-aller des parents, recherche exclusive des diplômes, mépris de la science désintéressée, etc., et il aboutit à un véritable aveu d'impuissance: «tout notre rôle dans la crise, c'est de la partager et de la constater, sans y pouvoir autre chose».

Il est un dernier sujet de plainte à propos des études classiques dans l'enseignement secondaire: elles souffrent, dit-on, non pas seulement de la réforme de 1902, mais aussi des réformes qui ont atteint l'enseignement supérieur. Les programmes de 1902 prévoyaient en seconde et en première des exercices de composition latine; or peu après on excluait la composition latine du Concours d'entrée à l'École Normale supérieure. D'une façon générale, la section latin-grec était destinée à réaliser un degré supérieur de culture classique; or, la licence ès-lettres, depuis la réforme de 1907, peut s'obtenir avec un minimum de connaissances latines, au point qu'on voit s'y présenter des élèves de D hâtivement préparés.[4]) Enfin au Concours d'entrée à l'École Normale et d'admission aux bourses de licence, pour la section des lettres, les épreuves écrites et orales de grec sont devenues facultatives, et peuvent être remplacées soit par des épreuves portant sur une langue vivante (pour les élèves de B), soit par des épreuves de mathématiques et de physique (pour les élèves de C). Ceci nous conduit à considérer la situation faite à l'enseignement des Facultés.

Les études classiques dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a, lui aussi, souffert, disent les uns, — profité, disent les autres, de réformes récentes. Celles de 1907 ont atteint l'examen préparatoire de la licence et le concours professionnel de l'agrégation.

La licence

Le but du décret de 1907 relatif à la licence est clairement expliqué par la circulaire ministérielle qui le commente.[5]) Depuis 1894, on s'était contenté d'un régime transitoire: par des épreuves communes, dissertation française et

[1]) Cf. les avertissements de M. A. de Tarde dans l'Opinion du 13 janvier 1912, de M. P. Crouzet dans la RU. 1912, 1, p. 241.

[2]) Dans la revue L'Enseignement chrétien, 1er avril 1909.

[3]) Cf. la réponse à un commentaire de M. H. Bernès, ES. 1909, p. 335.

[4]) P. Crouzet, RU. 1911, 2, p. 315. [5]) RU. 1907, 2, p. 424.

composition latine, l'examen se rattachait encore à l'enseignement secondaire; la réforme, par la suppression de ces épreuves, veut réaliser véritablement un examen d'enseignement supérieur; mais c'est la mort de la composition latine. Quant au grec, «le Conseil supérieur a estimé que, si puissant que soit l'intérêt qu'offrent la langue et la littérature grecques, on ne pouvait en imposer l'étude» aux candidats du nouveau régime. — Et pourtant la réforme prétend favoriser les études classiques: les candidats à la mention lettres devront joindre à leur version grecque et à leur version latine un commentaire littéraire et grammatical; les candidats aux mentions spéciales devront faire une version latine dont le texte sera choisi en rapport avec leurs différents ordres d'études, et pour laquelle une note inférieure à 8 (sur 20) sera éliminatoire. Le réformateur «a voulu affirmer la nécessité d'une culture classique»; il a pensé aussi que le latin, langue européenne et langue savante pendant de longs siècles, était «un outil de travail indispensable». Voilà donc le latin sauvé? Mais le voilà aussi réduit à la portion congrue. Beaucoup eussent voulu des exigences plus sérieuses dans les épreuves classiques, pour défendre contre des candidats trop peu cultivés l'accès des classes supérieures de lettres.[1]) Le 8 de version latine n'est pas une garantie suffisante; le commentaire littéraire et grammatical devrait être enrichi d'un commentaire historique, qui attesterait une véritable connaissance de l'antiquité.[2]) On constate partout que les jeunes étudiants manquent de préparation[3]), et quelques-uns vont jusqu'à souhaiter l'institution dans les Facultés d'une année de «propédeutique» où les jeunes bacheliers viendraient parfaire leurs humanités.[4])

Les rapports officiels ne sont qu'à demi optimistes: à Paris la proportion des reçus, après avoir fléchi, semble s'accroître lentement depuis 1909[5]); est-ce un signe de mérite croissant ou de facilité croissante? D'autre part le nombre des candidats va diminuant: est-ce un signe de désertion? est-ce au contraire l'effet d'une heureuse sélection, due à ce que la loi militaire ne pousse plus aux diplômes?

En tout cas, ici encore nous sommes en position d'attente: quelques-uns trouvent que le latin reste à la licence une gêne inutile, dont n'a que faire par exemple un licencié de langues vivantes, qu'il est abusif de lui accorder une note éliminatoire alors qu'on n'en impose même pas au français, et on parle de licences sans latin.[6]) Voici déjà l'amorce de bien des discussions, et sans doute de réformes à venir.

L'agrégation

L'agrégation, concours professionnel, qui consacre les maîtres de demain, a vu mourir aussi depuis 1907 la composition latine; cette épreuve, remarque

[1]) H. Bernès, ES. 1912, p. 144. [2]) E. Cahen, RIE. 1908, 1, p. 61.

[3]) Témoignages recueillis par M. H. Bernès, ES. 1911, p. 182.

[4]) L. Clédat, dans une série d'articles: RIE. 1907, 1, p. 552; 1910, 2, p. 498.

[5]) Rapports annuels du doyen à la séance d'ouverture des Conférences (cf. RU.).

[6]) G. Allais, La licence ès-lettres et la crise générale des études classiques, RIE. 1910, 2, p. 501 et ss.

un membre du jury, fort d'une expérience de sept années[1]), n'offrait pas au correcteur de commune mesure: comment comparer deux dissertations, l'une riche d'idées et bien composée, mais faible de style ou incorrecte, l'autre écrite en bon latin et vide de pensée? — La composition latine est morte sans honneur[2]); sauf exception, les derniers concours de l'ancien régime en avaient accusé la décadence irrémédiable. On l'a remplacée par un thème latin.

L'agrégation des lettres a vu disparaître aussi la composition de grammaire, qui était un commentaire écrit sur trois textes donnés; on a cherché à en réaliser l'équivalent par un commentaire qui accompagne la version latine et la version grecque (celle-ci nouvellement instituée).

Il y a donc eu transformation pour le latin, accroissement pour le grec. L'épreuve de thème latin n'est, la première année, qu'à demi satisfaisante[3]), tandis que celle de thème grec indique généralement une préparation assez consciencieuse; l'explication grecque vaut mieux que la latine. En 1908, le thème latin est peut-être en meilleure posture, mais dans l'ensemble les épreuves grecques sont plus satisfaisantes que les latines: «le grec se maintient à peu près; c'est le latin qui baisse».[4]) En 1909, le thème latin baisse de nouveau, la version et le thème grecs se maintiennent.[5]) Enfin les derniers rapports, malgré quelques restrictions[6]), semblent bien accuser une décadence irrémédiable du thème, aussi bien grec que latin.[7])

Y a-t-il là l'indice d'une faiblesse réelle en grammaire, qui confirmerait les impressions fournies par l'enseignement secondaire? Cette faiblesse s'explique-t-elle en particulier par le fait que le thème latin a presque disparu de l'enseignement du lycée, que le thème grec a été supprimé à tous les examens antérieurs à l'agrégation (Concours de l'École Normale supérieure, des bourses de licence, diplôme)?[8])

Au moins semble-t-il que le grec résiste mieux que le latin. La version grecque, remarque M. Pichon en résumant les impressions de correcteurs différents[9]), fait assez bonne figure, et à l'oral on a pu noter une année, sur 36 candidats, 34 notes de grec égales ou supérieures aux notes de latin. Mais il est une constatation qui revient dans presque tous les rapports des présidents de jurys d'agrégation: si les épreuves grecques se maintiennent à un niveau satisfaisant, ce n'est pas que le nombre de compositions satisfaisantes augmente, c'est que la valeur des bonnes compositions s'accroît; en même temps décroît celle des

---

[1]) M. R. Pichon, Reflexions sur l'agrégation des Lettres, RU. 1910, 1, p. 401 et ss.

[2]) Rapport de M. F. Hémon, président du jury de l'agrégation des Lettres (RU. 1907, 1, p. 209).

[3]) Rapport de M. E. Dupuy, président du jury (RU. 1907, 2, p. 375).

[4]) Rapport de M. F. Hémon (RU. 1908, 2, p. 369 et ss.).

[5]) Rapport de M. E. Dupuy (RU. 1909, 1, p. 93 et ss.).

[6]) Rapport de M. Hémon (RU. 1911, 1, p. 185 et ss.).

[7]) Rapport de M. Puech pour l'agrégation des lettres (RU. 1912, 1, p. 93) et de M. Bompard pour l'agrégation de grammaire (RU. 1912, 1, p. 194).

[8]) Rapport de M. Bompard, président du jury d'agrégation de grammaire, de M. A. Puech . . . etc., en particulier RU. 1909, 2, p. 381. [9]) RU. 1910, p. 403—404.

compositions médiocres. Or, on a vu que la même observation est faite à chaque instant dans l'enseignement secondaire à propos des devoirs ou des examens. Serait-ce là un signe de l'élimination définitive du grec comme objet d'études commun? En serait-il à sa dernière étape, au moment où, devenant une spécialité, il n'est bien appris que par ceux qui le cultivent comme tel (cf. p. 210)?

Le diplôme d'études supérieures

A propos de l'agrégation s'est posé ces dernières années un grave problème qui intéresse par contre-coup le sort des études classiques. Le concours d'agrégation a longtemps souffert de sa double destination: c'est l'examen qui consacre les maîtres de l'enseignement secondaire, et par suite il doit être essentiellement pédagogique; — c'est le couronnement des études du candidat, dont on est en droit d'exiger une culture scientifique. Comment concilier ces deux nécessités? On a cru trouver la solution du problème d'abord en faisant de l'École Normale supérieure transformée un centre d'études pédagogiques[1]), puis en imposant aux candidats un stage préalable dans un lycée (garantie de préparation pédagogique) en même temps qu' on instituait entre la licence et l'agrégation une année de préparation à un diplôme d'études supérieures (épreuve scientifique). Quels sont et quels doivent être les rapports de ce nouveau diplôme avec l'agrégation? La question prête à la controverse[2]), mais ce qui est à retenir, c'est l'intention de ménager au futur professeur l'occasion de s'exercer aux recherches scientifiques: les candidats au diplôme pour les langues classiques ont à fournir un mémoire original comparable, toutes proportions gardées, à la dissertation allemande, et sont interrogés sur des textes d'explications choisis par eux dans chacune des trois langues. Le chiffre des candidats et respectivement des admis a été à Paris de: 36—25 pour 1907, 48—41 pour 1908, 46—33 pour 1909, 48—43 pour 1910, 37—34 pour 1911, 48—42 pour 1912, et les rapports annuels du Doyen de la Faculté, après avoir déploré d'abord une certaine insuffisance dans les explications d'auteurs latins et grecs, constatent une amélioration pour les dernières années.[3]) Certains espèrent de ce côté un relèvement du niveau des études classiques.

Questions diverses d'enseignement supérieur

La décentralisation et la spécialisation des Facultés des Lettres

Mais ce n'est pas assez de réformer les examens, disent ceux qu' intéressent plutôt les questions d'organisation. Par exemple les Universités provinciales se plaignent de la prépondérance excessive de l'Université de Paris, qui absorbe

[1]) Cf. H. Bernès, La préparation pédagogique à l'enseignement secondaire (ES. 1907, p. 17 et ss., 51 et ss.).

[2]) Cf. R. Pichon, Réflexions sur les concours d'agrégation, RU. 1910, 2, p. 115. — P. Lapie, Contre les programmes des Concours d'agrégation, RIE. 1908, 2, p. 421.

[3]) Rapports de M. le Doyen A. Croiset aux séances d'ouverture des Conférences. La liste des sujets de mémoires est publiée chaque année par la Revue Internationale de l'Enseignement; cf. 1909, 2, p. 398, 1910, 2, p. 398, 1911, 2, p. 396

crédits, subventions, chaires, professeurs .... et élèves. On a eu beau faire œuvre de décentralisation en attribuant à la province un nombre déterminé de boursiers de licence et d'agrégation; qu'est-ce par exemple que 17 boursiers de lettres répartis entre toutes les Universités de province pour 35 qu'on réserve à Paris?[1]) Dira-t-on que les Universités ne sont pas organisées pour assurer l'enseignement de toutes les spécialités? Alors qu'on crée une spécialisation des Facultés des Lettres! M. L. Clédat, qui a ouvert une enquête sur la question[2]), demande l'institution de huit centres d'études pour les langues classiques (lettres et grammaire). Serait-ce là le salut des enseignements menacés?

Le rendement scientifique des établissements d'enseignement supérieur

On ne fera rien, pense tel autre, tant qu'on n'aura pas assuré un meilleur rendement scientifique aux institutions d'enseignement. M. Ferdinand Lot, aujourd'hui Maître de Conférences à la Sorbonne, a publié depuis 1902 sur ce sujet toute une série d'études.[3]) Ses recherches, pour ce qui regarde par exemple les études de philologie et de linguistique, l'amènent à en constater «la disparition à la Faculté et, par contre-coup, dans les autres établissements supérieurs de Paris». Il va sans dire que cette campagne a suscité de vives répliques[4]), et la discussion déborde trop le cadre de cette étude pour qu'on puisse faire autre chose que de la signaler ici.

L'esprit de l'enseignement supérieur

Enfin il se pose des questions de méthode, qui mettent en cause la valeur même de l'enseignement français et qui ont provoqué des polémiques encore plus vives et plus retentissantes. Il y a dans l'enseignement supérieur français comme dans tout enseignement moderne deux méthodes en présence: l'une que l'on qualifie volontiers d'esthétique, qui fait appel au goût, à l'intuition, pour juger des œuvres au nom d'un certain idéal, l'autre qu'on appelle historique, qui introduit dans la littérature et dans l'art certains procédés de recherche des sciences exactes, s'attachant surtout à reconstituer, à expliquer et à comprendre.

---

[1]) Il est juste de dire que les réclamations de M. L. Clédat (RIE. 1907, 1, p. 552. 1910, 2, p. 142) relativement à la répartition des boursiers ont été contestées par le ministère. — En tout cas, en novembre 1911 les chiffres étaient pour les bourses de lettres (réparties sur 3 années) de 103 à Paris, 122 en province. La province a reçu 25 boursiers de lettres en 1910, 22 en 1911. D'autres boursiers, désignés pour la province, ont refusé leur bourse.

[2]) RIE. 1908, 2, p. 122, 341 et ss., 416 et ss.

[3]) Cf. entre autres: De la situation faite à l'enseignement supérieur en France (Cahiers de la Quinzaine, 7e série, 14 janv. et 11 fév. 1906). — Diplômes d'études et dissertations inaugurales: étude de statistique comparée. — Où en est la Faculté des Lettres de Paris? (Grande Revue, sept. et oct. 1912).

[4]) Cf. par exemple: J. Toutain, L'enseignement supérieur français jugé à coups de chiffres, RIE. 1907, 2, p. 19; Le rendement scientifique des Facultés des Lettres d'après M. F. Lot, RIE. 1911, 1, p. 268. Cf. en dernier lieu la polémique engagée dans l'Action des 14 et 21 novembre 1912.

A la suite de quelles polémiques en est-on arrivé à rattacher l'une à l'esprit de la tradition française et à en faire comme la marque d'une aristocratie intellectuelle, à voir dans l'autre une tendance «germanique» et «faussement démocratique»? C'est ce qu'on ne nous demandera pas d'exposer ici.[1]) Il suffit, pour nous excuser d'avoir fait allusion à cette querelle, que partisans et adversaires de l'une et l'autre méthode soient en partie les mêmes qui partent en guerre pour ou contre le latin.

Voilà bien des controverses qui, si nous n'y prenions garde, nous entraîneraient loin de l'objet de cette étude. C'est assez de les avoir mentionnées pour donner au lecteur l'impression que la lutte est vive autour des études classiques; quel en sera le résultat? Assistons-nous aux derniers soubresauts d'une longue agonie ou au début d'une résistance victorieuse? C'est ce que nous dira sans doute un avenir prochain.

Paris, décembre 1912.

[1]) Cf. entre autres le livre de M. P. Leguay, La Nouvelle Sorbonne, les articles de M. P. Lasserre dans l'Action française depuis 1908; les Revues pédagogiques et autres: Revue Bleue, Revue du Mois, L'Action française, La Phalange, Les Marges, L'Opinion (articles signés «Agathon»); les journaux (Le Temps, L'Action du jeudi, le Figaro, le Siècle, etc. (cf. par exemple les attaques de M. Albert Petit dans le Journal des Débats avec la réplique de M. Lavisse); côté officiel: les discours au Sénat de MM. Ch. Dupuy et E. Lintilhac, président et rapporteur de la Commission d'enseignement supérieur (RIE. 1911, 2, p. 328 et ss.), les rapports annuels de M. A. Croiset, doyen de la Faculté des Lettres, en particulier RIE. 1910, 2, p. 390 et ss.), et en tout dernier lieu (novembre 1912), une dernière mise au point du même dans la Revue Bleue.

NACHWORT

[Der Kampf um den Anteil der alten Sprachen an der Erziehungsarbeit, der uns seit einigen Jahrzehnten in Atem hält, ist kein eigentümliches Schicksal der deutschen Schule; unter etwas verschiedenen Formen, doch im Grunde übereinstimmend, hat er sich für alle europäischen Kulturvölker als Notwendigkeit ergeben. Am schnellsten sind die skandinavischen Staaten damit fertig geworden[1]) — für wie lange, bleibt abzuwarten. In England hält man zäher am Altbewährten fest; doch haben auch dort die Vertreter der klassischen Studien einen schweren Stand.[2]) In die geistige Bewegung, von der auf diesem Gebiete die führenden Kreise Rußlands ergriffen sind, hat Zielinskis Buch 'Die Antike und wir' (deutsch zuerst 1905) einen Einblick eröffnet.[3]) Besonders merkwürdig ist, worauf kürzlich an dieser Stelle (S. 57) Friedrich Leo hindeutete, daß auch bei denjenigen Nationen, die nach Wohnsitzen und Herkunft am unmittelbarsten als Erben des Altertums gelten können und sich gern als solche fühlen, Italienern und

[1]) Vgl. die eingehende Darstellung der Verhältnisse Norwegens und Schwedens von Uhlig in seiner Schrift 'Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau' (Heidelberg 1892) S. 74—98.

[2]) 'Englische Stimmen für und wider den klassischen Unterricht' werden mitgeteilt und besprochen von Eugen Grünwald in dem vor kurzem erschienenen Doppelhefte des 'Humanistischen Gymnasiums' (1913, I/II) S. 61 ff.

[3]) Über eine Wendung zum Guten, die neuerdings dort eingetreten ist, hat in diesen Jahrbüchern (1913 Heft I S. 55 f.) ein russischer Schulmann, Gottfried Garten, berichtet.

Franzosen, doch ebenfalls das Streben nach Selbständigkeit den Wunsch hat erwachsen lassen, sich im Schulwesen von dem engeren Zusammenhang mit der Antike loszumachen.

Der Blick auf das, was bei unsern Nachbarn geschieht, kann dem Verständnis der eignen Aufgaben nur zugute kommen. So dürfen wir wohl voraussetzen, daß der hier gegebenen Darlegung eines französischen Gelehrten von seiten unsrer Leser, wie immer sie persönlich zu dem Gegenstand des Streites stehen mögen, ein lebhaftes Interesse entgegenkommen wird. Um aber den Ausführungen im einzelnen folgen zu können, ist eine gewisse Orientierung über die Einrichtungen des französischen Schulwesens erforderlich; und diese konnte am besten von einem deutschen Schulmanne vermittelt werden, der in der Lage war, die ihm bekannten fremden Verhältnisse und Bezeichnungen zu den unsrigen in Beziehung zu setzen. Die Redaktion ist deshalb Herrn Prof. Dr. Mettlich zu großem Danke verpflichtet, daß er sich der Mühe unterzogen hat, die erbetene Auskunft zu erteilen und in kurzer Erläuterung darzustellen.]

Beim höheren Unterrichtswesen unterscheidet man in Frankreich 1. *l'enseignement supérieur*, Universitätsunterricht, der an den in Paris und anderen Städten bestehenden einzelnen Hochschulen (z. B. der *École Polytechnique* oder der *École Normale supérieure* [dem höheren Lehrerseminar]) und Fakultäten erteilt wird, 2. *l'enseignement secondaire*, höheren Schulunterricht, den man in einem *lycée*, d. h. einer staatlichen, einem *collège*, d. h. einer städtischen, oder in einer *école libre*, d. h. einer privaten höheren Lehranstalt genießen kann.

In dem *lycée* und zumeist auch im *collège* und in der *école libre* wird, nach dem auf den untersten Klassen erteilten elementaren Vorbereitungsunterricht, der eigentliche höhere Unterricht in zwei *cycles* (Hauptstufen) geschieden. Der erste Zyklus umfaßt die Klassen Sexta bis Tertia einschließlich, der zweite Zyklus die oberen Klassen, Sekunda (*seconde*) und Prima (*première*, ehemals *rhétorique*). Der Zyklus I teilt sich in zwei Sektionen, *section A* und *section B*, und bildet gewissermaßen eine Doppelanstalt, mit einer Abteilung für lateinlernende Schüler und einer lateinlosen Abteilung. Dementsprechend hat jede der Klassen Sexta (6e) bis einschließlich Tertia (3e) zwei Zöten, *divisions*: *division A* mit Latein, *division B* ohne Latein. Der Zyklus II gliedert sich darauf mit den beiden oberen Klassen in vierfacher Gabelung, also mit vier *sections*, an. Jede einzelne der beiden oberen Klassen umfaßt somit vier *divisions*. *Section A* (2^{e}, *division A* und 1re, *division A*) mit Latein und Griechisch, *section B* (2^{e}, *division B* und 1re, *division B*) mit Latein und lebenden Sprachen, *section C* (zwei Divisionen) mit Latein, Mathematik und Naturwissenschaften, *section D* lateinlos mit lebenden Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Wir hätten also, wenn wir eine Parallele zu deutschen Einrichtungen ziehen könnten, im *cycle* I bis Sekunda ein Realgymnasium neben einer Realschule, dann Abschluß im *cycle* II in einem humanistisch-gymnasialen (*sect. A*), einem zweiteiligen realgymnasialen (*sect. B* und *C*) und einem Oberrealschulaufbau (*sect. D*). — Die Divisionen werden in den einzelnen Klassen, soweit die *programmes* (d. h. amtlichen Bestimmungen über Lehraufgaben und Lehrgänge) es zulassen und die Verhältnisse dazu zwingen, in verschiedenen Fächern gemeinschaftlich unterrichtet.

Das Ziel der Schüler sämtlicher Sektionen ist das *diplôme du 'baccalauréat'*, etwa unserm Abiturientenzeugnis entsprechend. Die Prüfung, die zu seiner Erlangung zu bestehen ist, wird am Sitze einer Fakultät vor einer besonders ernannten Kommission (*jury*) abgelegt. Das *'diplôme'* ist heute für Prüflinge aller Sektionen einheitlich und

gleichberechtigend; früher gab es zwei verschiedene, wesentlich ungleichwertige Abiturientenzeugnisse. Nur bei der Bewerbung um Zulassung zu der *École Polytechnique* gibt das Zeugnis des Abiturienten der Sektion A einen Vorzug; für die Zulassung zum Universitätsstudium usw. hat die 'mention' (Charakterisierung) des 'diplôme' nach dem Prüfungsgegenstand wie etwa *latin-grec, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes* keinerlei wertende Bedeutung.

Nachdem der lateinische Aufsatz (*composition latine*) nicht mehr gefordert wird, weder beim *baccalauréat* noch bei den wissenschaftlichen Prüfungen, steht der Aufsatz (*composition*) und die Abhandlung (*dissertation*) in der Muttersprache in der Bewertung obenan. Die Frage, ob im Unterricht sowie in den Prüfungen das 'thème' (d. h. die Hinübersetzung in die fremde Sprache) oder die 'version' (d. h. Herübersetzung aus der fremden Sprache) zweckentsprechender und maßgebender sei, wird zurzeit lebhaft erörtert; das *thème* als schriftliche Klassenarbeit wird immer mehr zurückgedrängt. — Selbst die Lehramtskandidaten, die die 'licence' in den klassischen Sprachen (*mention lettres*) erwerben wollen, schreiben nur mehr eine griechische und eine lateinische *version*; allerdings muß auch jeder andere Kandidat, der das Examen als 'licencié' bestehen (d. h. so etwas wie ein Zeugnis dritten oder zweiten Grades, wie wir sie ehedem hatten, erlangen) will, ohne Rücksicht auf seine im Zeugnis erwähnten Fächer (*mentions spéciales*) eine lateinische Version anfertigen, die ihm bei der Beurteilung mindestens acht Punkte (die Punkte 'points' laufen bei der Bewertung von 0 bis 20 aufwärts) eintragen muß, wenn das Examen überhaupt für bestanden erklärt werden soll.

Das Examen des *licencié* gilt als Vorbereitung für die sehr schwierige Wettprüfung (*concours*) zur 'agrégation', d. h. zur Oberlehrerstellung oder, besser gesagt, zum Professorat. Allerdings gibt es eine große Zahl von 'bourses', Freistellen und Stipendien, für die *licenciés*, aber die Erlangung ist ebenso wie die Zulassung zu der *École Normale* (dem Lehrerseminar) von dem siegreichen Bestehen eines in der Minimalpunktzahl der zu fordernden Gesamtleistungen oft recht hoch stehenden Wettbewerbes abhängig. Im übrigen kann wohl erst die Stellung des 'agrégé' als eine ihrer Besoldung nach gesicherte Lebensstellung angesehen werden. Es ist nicht leicht, diese Stellung zu erringen, zumal jetzt auch noch ein wissenschaftliches Zeugnis 'diplôme d'études supérieures' (zwischen einem Zeugnis über wissenschaftliche Seminararbeit und unserm Doktordiplom stehend) von den Bewerbern um die *agrégation* verlangt wird. Trotz alledem braucht sich aber der deutsche 'Oberlehrer' von dem französischen *agrégé* nicht über die Achsel ansehen zu lassen: die Studien und Prüfungsleistungen auf beiden Seiten sind zu verschiedenartig, um an einem Maßstabe gemessen werden zu können.

Joseph Mettlich.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ENTGEGNUNG[1])

Otto Hoffmann hat, wie er selbst sagt, 'sehr gegen seine Neigung' eine Kritik über die 1. Auflage meiner lateinischen Grammatik in dieser Zeitschrift veröffentlicht, über deren Arbeitsweise sich der vorurteilsfreie Leser nach Lektüre der folgenden Zeilen ein Urteil bilden möge.

S. 550, 2. Spalte sagt H.: 'Und der freudige Stolz, mit dem der Verfasser in der breit ausgesponnenen Vorrede sein Buch als Bahnbrecher einer neuen Zeit des grammatischen Unterrichts schildert, spannt unsere Erwartungen aufs Höchste.' Daneben vergleiche man die Worte meiner Vorrede! Nachdem ich von der methodischen Gruppierung des Stoffes in Entwicklungsreihen, Hilfen, Besonderheiten, Beispielen, Übungsreihen und Übungen gesprochen habe, fahre ich fort (S. IX): 'Auf diese Weise glaubt der Verfasser, seiner Grammatik ein einheitliches typisches Gepräge aufgedrückt zu haben.' Und etwas weiter folgt: 'Das vorliegende grammatische Gepräge ist neu. Dieser Umstand möge dem Verfasser vor allem zur Entschuldigung gereichen. Denn dem ersten Entwurf werden immer Mängel genug anhaften. Für manches wissenschaftliche Ergebnis mußte schulwissenschaftlich eine Formel gefunden werden, die der Diskussion noch sehr bedarf.' Aus diesen Worten ist weder etwas zu hören noch zu fühlen von dem 'freudigen Stolz', der des Lesers Erwartungen 'aufs Höchste' spannen könnte.

Zugleich habe ich an dieser Stelle des Vorworts auf den Unterschied zwischen einem gelehrten Werk und einem Schulbuche hingewiesen. Das Schulbuch hat einerseits engere Grenzen als ein gelehrtes Werk. Es kann und darf nicht in den jeweiligen Stand der Kontroversen einführen, es kann nicht einmal, selbst wenn es historisch vorgehen will, sich einseitig gerade einer zuletzt geltenden Meinung der Gelehrten anschließen. Man weiß ja, wie rasch Meinungen der Gelehrten sich ändern. H. gibt selbst Proben davon, indem er der seitherigen Hypothese eine andere entgegensetzt mit 'wahrscheinlich' oder 'am wahrscheinlichsten', z. B. auf S. 552, 2. Spalte und 559, 1. Spalte. Wenn er z. B. die Ansicht vertritt, daß an den Perfekten *fidi* und *scidi* die Reduplikation nicht abgefallen sei, so kann ich für meine Ansicht auf Sommer S. 595 und Lindsay-Nohl S. 569 hinweisen. Ein Schulbuch hat aber andrerseits weitere Ziele, es hat auch eine systematische Form zu betonen. Zu einem System gehört aber, wie schon Cicero mit Recht in 'De oratore' sagt, nicht nur Klarheit und Wahrheit, sondern auch Einheit. Um dieser systematischen Einheit willen wird ein Schulbuch immer Kompromisse zwischen den Bedürfnissen des Unterrichts und dem jeweiligen Stand der Wissenschaft schließen müssen. Wie wenig der Referent diesen Unterschied zwischen einem Schulbuch und einem wissenschaftlichen Werte berücksichtigt, zeigen seine Aussetzungen in großer Zahl. Einige Beispiele mögen genügen.

Wenn ich nach der einfachen Erfahrung des Schülers im Unterricht für den Dat. Sing. *i* als Kasuszeichen einsetze, das mit Ausnahme der *o*- und *a*-Stämme dem Schüler überall bis in die pronominale Deklination vor Augen tritt, so tadelt das der Referent,

[1]) [Es entspricht sonst nicht unsrer Praxis, im Anschluß an eine in den Jahrbüchern erschienene Anzeige eines Buches eine Auseinandersetzung zwischen dem Verfasser und dem Rezensenten zu eröffnen. In diesem Falle glaubten wir jedoch eine Ausnahme machen zu sollen, da es sich, von der Beurteilung des einzelnen Buches abgesehen, um eine allgemein wichtige methodische Frage handelt, die gerade jetzt die Fachgenossen vielfach beschäftigt. Die Redaktion.]

indem er für die *a*- und *o*-Deklination ein kurzes *i*, für die übrigen Deklinationen aber ein langes *i* fordert. Dieses gehe auf ältere Diphthonge *ei* oder *ai* zurück, und dieses diphthongische Kasuszeichen stecke 'wahrscheinlich' auch in den Dativendungen der 1. und 2. Deklination (*āi* aus *-ā-ei, -ā-ai* und *ōi* aus *-o-ei, -o-ai*). Nun denke sich jemand eine solche Reihe von Zwischenstufen der historischen Entwicklung in einer Schulgrammatik und zwar mit ihrem 'oder' und 'wahrscheinlich' und mit dem Rattenkönig von Vokalkombinationen! Auch die bloße Unterscheidung zwischen kurzem und langem *i*, von denen das erstere der Schüler an keiner Form des Paradigmas der *a*- und *o*-Stämme sehen kann, hätte die gegenteilige Wirkung einer Vereinheitlichung, die doch die ganze Aufstellung in meiner Grammatik haben soll. Wir praktischen Schulmänner begrüßen es sehr, wenn die Vertreter der Sprachwissenschaft endlich einmal auch ihren Einfluß auf den lateinischen Grammatikunterricht geltend machen (vgl. darüber mein Vorwort S. IV f.[2]), aber wir müssen doch auch auf der Hut sein, daß wir nicht, wie ehedem Zeiten der einseitigen Herrschaft der Philologie, so jetzt eines den ganzen antiken Sprachbetrieb überwuchernden sprachwissenschaftlichen Unterrichtes erleben. Wir wollen doch keine Sprachgelehrten aus unsern Sextanern machen, sondern Jungen, die ein Auge haben für einfachere, gemeinsame und voneinander abweichende Vorgänge im Leben der Sprache. Von dem strengeren Standpunkt des Referenten aus betrachtet, wirkt um so befremdender sein Tadel darüber, daß ich überhaupt für den Ablativus Sing. das Kasuszeichen *d* (nicht, wie der Referent sagt, Ablativendung, eine Unterscheidung, die ich streng in meiner Grammatik durchführe) einsetze. Denn damit, meint er, werde der Schüler diesen Kasus doch nicht 'leichter lernen und nicht besser verstehen'. Die eigene Erfahrung hat mir aber gezeigt, daß der Schüler tatsächlich diesen Kasus leichter lernt, wenn er hört, daß dieses Zeichen abgefallen ist, daß deshalb überall bei den vokalischen Stämmen der Stammauslaut hervortritt; der Schüler braucht also nur den Stamm zu sagen, dann weiß er den Ablativus Sing. der vokalischen Stämme. Daß er gar diesen Kasus bei einer solchen Erklärung 'nicht besser verstehen' soll, klingt mir vom wissenschaftlichen Standpunkt des Referenten geradezu unglaublich. Oder ist es ihm entgangen, daß sich nur so die erhaltene Länge des Stammauslauts der vokalischen Stämme und die Erhaltung speziell des *i* in *mari* erklären läßt, das doch im Nom. Sing. zu *e* geworden ist? Ist dem Referenten nicht bekannt, daß dieses Ablativzeichen *d* vielfach dem Schüler in anderen Formen noch entgegentritt, z.B. in *prodesse, redire, sed, eodem* u. a.? Und dazu, wo wäre die Einheitlichkeit der Entwicklung, wenn man das Ablativzeichen allein unterdrücken wollte? Jeder Schüler würde im Unterricht fragen: 'Was ist's mit ihm, was kann er meinen, was ist mit diesem' Ablativ? Der Referent zeigt mit diesen in die Breite gesponnenen Bemerkungen nur, wie wenig er die Bedürfnisse des Unterrichts kennt. Das wäre ihm noch zu verzeihen, aber die Arbeitsweise!

Was ich mit meiner Unterscheidung von Kasuszeichen und Kasusendung wollte, habe ich doch schon im Vorwort angedeutet. Das flektierende Element ist das Zeichen, es ist bei allen Stämmen das Beständige und fast Gleiche, der Stammauslaut ist das Veränderliche. Rückt man den Stammauslaut der vokalischen Stämme zusammen, so erhält man die Kasusendung = Stammauslaut + Zeichen. Unter der Berücksichtigung der fast vollständigen Einheitlichkeit der Kasuszeichen, wie ich sie unter Einbeziehung von älteren Formen wie *pater familias, filiis filiabus* und älterer Kasus wie Lokativus und Instrumentalis vorführe, spreche ich von einer Deklination, aber in Rücksicht auf die Kasusendung, also auf Stammauslaut + Zeichen, von fünf vokalischen und einer konsonantischen (vgl. die dritte Deklination) und einer gemischten, insofern einige Nomina im Gen. Plur. allein *ium* oder im Abl. Sing. allein *i* haben. Mit diesem Versuche wollte ich 1. dem allgemeinen Verlangen nach Verminderung des Wissensstoffes entgegenkommen, denn Verknüpfung und Vereinheitlichung ist immer Vereinfachung, 2. dabei schon in den elementarsten Dingen

durch die Methode, d. h. durch Analyse und Synthese den wissenschaftlichen und historischen Sinn des Schülers wecken, mit einem Wort, dem öden Mechanismus des einfachen Auswendiglernens von Paradigmen eine interessante Arbeit des Verstandes gegenüberstellen. Denn sieht man recht zu, so ist es fast nur die Methode, die unseren modernen Gegnern des Sprachstudiums auf den höheren Schulen, wie Ostwald und Lipps, die schärfsten Angriffswaffen in die Hand gibt. Von der Sprachwissenschaft erwarten wir gerade ihrer exakten Methode wegen Hilfe in diesem Kampfe. Welche Hilfe bietet uns nun der Referent im Namen dieser Wissenschaft bei diesem Gegenstand? Um den tollsten Widerspruch in diesem Kapitel über die Deklinationen zu konstruieren, reißt er Stellen, die er meiner Grammatik entnimmt (S. 522), aus ihrem Zusammenhang, stellt die Darstellung geradezu auf den Kopf, indem er mit meinem Ergebnis, der Regel, beginnt und sagt: 'Es gab ursprünglich nur eine Deklination.' Dann greift er zurück, weit zurück bis zum Vorwort, fügt dann die Paradigmata mit ihren Überschriften 1., 2. usw. Deklination ein, fährt dann mit dem Wortlaut der Regel fort und findet, daß ich sieben Deklinationen statt einer lernen ließe, obschon er noch gerade kurz zuvor aus meinen Worten der Vorrede, die er anführt, sehen konnte, daß ich diese Deklinationen auf eine nur zurückführen wollte. Noch schlimmer aber ist, daß die Stelle im Zusammenhange der Regel ausgelassen wird, auf die es bei der ganzen Regel am meisten ankommt, daß nämlich die Nomina auf die fünf vorhandenen Vokale auslauten können, und man so sagen kann, es gäbe fünf vokalische und eine konsonantische usw. Deklination. Ich gehe, wie ich zu diesem Abschnitt vorausgeschickt habe, in der 'Regel' von der Einheitlichkeit des Kasuszeichens aus und erkläre dann, wie man im Hinblick auf die Kasusendungen, also Stammauslaut + Zeichen, von fünf vokalischen usw. Deklinationen sprechen kann. Daß ich in den Paradigmen noch von 1., 2. usw. Deklination spreche, ist im Interesse der Brauchbarkeit der Grammatik geschehen. Denn welches Übungsbuch unterscheidet anders — etwa nach *a-*, *o-* usw. Stämmen, wie ich bereits am Kopfe der Seiten in der 2. Auflage andeute und in einem eigenen Paradigma es darstelle? Diese Vereinheitlichung der Deklinationen ist übrigens schon längst für die Schule gefordert und in Lehrproben dargetan[1]) und noch ganz zuletzt aufs neue begründet worden.[2]) In ähnlicher Weise setzt H. seine Kritik fort.

Aus dem verschiedenen Charakter zweier Abschnitte, in denen die vokalischen Veränderungen auf S. 65 und 71 meiner Grammatik behandelt werden, schließt H. — man höre —, daß sie 'von zwei Autoren geschrieben seien'. Der Abschnitt auf S. 71 ist ihm umfangreicher und 'elementarer' als der auf S. 65. Das hat doch einfach seinen Grund in der methodischen Behandlung. Denn der Abschnitt auf S. 65 gehört als 'Hilfe' noch in die unteren Klassen, der auf S. 71 ist, wie die Überschrift ausdrücklich sagt, 'für die höhere Stufe' gedacht. Auch in dem nächsten Tadel H.s zeigt sich nur zu deutlich, daß sein Urteil den Bedürfnissen der Schule nicht gerecht werden kann, sonst könnte der Referent nicht fragen: 'Ist denn eine lateinische Grammatik dazu da, die deutsche Lautverschiebung zu lehren und zu üben?' Wenn er beachtet hätte, daß auch dieser Abschnitt sich an die Schüler der höheren Stufe wendet, und wüßte, daß in Obersekunda im Deutschen die Lautverschiebung gelehrt wird, so hätte er gerade diesen Abschnitt der Grammatik für besonders geeignet finden müssen, um zwei Fächer Hand in Hand arbeiten zu lassen. Das Elementarste der Lautverschiebung wollen viele Schulmänner mit Recht sogar schon auf der Sexta als Hilfe zum Vokabellernen angebracht wissen, ich brauche für den Kundigen nur den einen Namen Fr. Stürmer zu nennen. Dazu irrt sich der Referent sehr, wenn er glaubt, daß im Deutschen mehr als meine 'paar Brocken' von den verwickelteren Vorgängen der Lautverschiebung überhaupt gelehrt würden.

Bei der Besprechung der Konjugation

[1]) Willing, Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik der lateinischen Sprache (1903) S. 11—13.

[2]) Friedrichs, Die sprachwissenschaftliche Behandlung der lat. Deklinationen im Unterricht, im P. A. 1912, S. 609—614.

verfährt H. ähnlich wie bei dem Kapitel über die Deklination. Da ich die lautlichen Veränderungen, die seither als der Inbegriff der Unregelmäßigkeit der Verba angesehen wurden, auf S. 63 ff. meiner Grammatik erklärte, so ergab sich ein anderer Gesichtspunkt für diesen Begriff. Geht man von der einfachen Erfahrung des Schülers aus, so treten diesem zuerst die drei vokalischen Stämme auf *ā*, *ē* und *ī* vor Augen und konsonantische Stämme. Die vokalischen haben im Perfektum *āvi*, *ēvi*, *īvi* als Endung, die konsonantischen *i*, *si* und *ui*. Die Flexion mit solchen Endungen habe ich als regelmäßig bezeichnet und zwar als vokalische und konsonantische Konjugation. In der Quinta kommen dem Schüler aber Stammformen zu Gesicht wie *placeo, placui; caveo, cavi; ardeo, arsi; veto, vetui; aperio, aperui; venio, veni; peto, petīvi*, die nach seinen elementaren Kenntnissen aus der Sexta als gemischt vokalisch und konsonantisch erscheinen müssen. Diese Erscheinung habe ich entsprechend den gleichen Vorgängen in der Deklination als unregelmäßig bezeichnet, natürlich nur vom Standpunkt der Schule aus und für die Schule. Um nun die Perfektendung *ui* der konsonantischen Stämme auf ihren richtigen Ursprung zurückzuführen, schiebe ich auf S. 56 die Bemerkung ein: 'Dabei ist zu bemerken, daß die Perfektendung *ui* von den Stämmen auf *ăo* und *ĕo* herstammt, z. B. *domăo, monĕo* ergeben im Perfektum *dómăvi, mónĕvi* und daraus durch Schwund *domui, monui*.' Um die Einheitlichkeit der genannten Einteilung nicht zu stören und die Sache nicht kompliziert zu machen, habe ich keine eigene Rubrik dieser kurzvokalischen Verben vorgeführt. Was macht nun H. aus dieser selbst für Tertianer der Reformschule höchst einfachen Gruppierung? 'Also, schließt er aus meiner Ausführung: bei dem unregelmäßigen Verbum *moneo: monui* ist zwar das Präsens vokalisch flektiert, im Perfektum dagegen ist die ursprüngliche vokalische Perfektbildung durch die konsonantische auf *ui* verdrängt worden. Aber dies konsonantische Perfekt auf *ui* (z. B. *strepui*) ist nicht etwa das ursprüngliche Perfektum der konsonantischen Stämme, sondern auch seinerseits eine Neubildung. Und woher stammt die? Aus — dem Perfektum *monui*, das auf älteres *mónĕvi* zurückgeht! Es hat also einmal zu *moneo* ein altes ursprüngliches Perfekt *monui* aus *mónĕvi* gegeben. Aber das lebendige *monui* ist bei Leibe nicht etwa mit diesem alten *monui* identisch. Vielmehr hat man nach dem alten *monui*, das dann wohl ausgestorben sein muß, zunächst *strepui* vom konsonantischen Stamme *strep-* gebildet, und nach *strepui* ist dann — ein neues *monui* geschaffen worden!' So weit der Referent! Ich darf wohl annehmen, es wird sich doch bei diesen Worten niemand anstrengen, sich etwas zu denken — sie sind vom Referenten rein erfunden.

Weiter soll mir nach dem Urteil des Referenten 'das Suffix *-tus* und seine Abart *-sus* — trotz seines häufigen Vorkommens im Latein — überhaupt unbekannt' sein. Ich habe also die erste Grammatik ohne ein Suffix *-tus* geschrieben und doch so einige hundert Stammformen mit der Akkusativform dieses Suffixes, mit *-tum*, angeführt!! Aber auch auf S. 155, wo von den Partizipien gehandelt wird, wird ein '*-tus*' in seiner Grundbedeutung erklärt, ja, man traut seinen Augen nicht, diese Stelle wird sogar selbst vom Referenten besprochen S. 558. So ist überhaupt alles, was ich von den wissenschaftlichen Ergebnissen in meinem Schulbuch nicht bringe, mir 'unbekannt', oder wenn ich etwas davon bringe, so ist es abgeschrieben. Man höre: 'die Hauptquelle des Verf. für seine sprachgeschichtlichen Bemerkungen und Erklärungen in dem dritten Teil, der Satzlehre, bildet die lateinische Syntax von Schmalz, der er zum großen Teil im Wortlaut folgt.' Diese Behauptung stützt der Referent auf zwei Stellen, die er mir nachweist. Da muß ich doch den Referenten bitten, mir sämtliche Stellen anzuführen, die ich Schmalz entlehnt und zwar wörtlich entlehnt habe. Was will überhaupt der Referent mit dieser Behauptung? Unter den von mir benutzten Büchern wird ja im Vorwort mit Dank auch auf dieses Buch hingewiesen.

An dieser Behauptung des Referenten ist tatsächlich nur so viel richtig, daß ich in der Rubrik 'erweiterter Gebrauch', die vielleicht den 100. Teil meiner Syntax ausmacht, Schmalz benutzt habe, natürlich

nur als Materialiensammlung. In dem großen Ganzen der Syntax fühle ich mich frei von Schmalz. Das beweist der Referent am besten selbst, indem er mich zu meiner Belehrung bei Gegenständen, die nicht unter die genannte Rubrik 'erweiterter Gebrauch' gehören, auf Schmalz verweist (vgl. z. B. S. 556). Überhaupt ist seine Lieblingsidee, mir nachzuweisen, daß ich gar nichts Neues gesagt habe. Wann und von wem ist das aber auch behauptet worden, insofern die Wissenschaft in Frage kommt? 'Das Gepräge ist neu', sage ich im Vorwort, und Fachmänner bestätigen das, wie z. B. Ferd. Gottanka in seinem Programm sagt: 'Der Verf. bringt entschieden Neues und Wertvolles in den Unterricht herein.'[1])

Wer nur oberflächlich das Inhaltsverzeichnis liest, wird das Neue erkennen. Ich brauche nur auf die gleichmäßige Entwicklung aller adverbialen Kasus aus ihrer ursprünglichen örtlichen Bedeutung zur übertragenen hinzuweisen, so daß der Präpositionsgebrauch bei der örtlichen verstanden wird und sich so die Komposita bei den einzelnen Kasus bald mit bald ohne Präposition in die Erklärung ungezwungen einfügen, ferner auf die Entwicklung des Ablativus, durch die ein geistiges Band zwischen seinen einzelnen Verwendungsarten geknüpft wird; schließlich verweise ich auf die Moduslehre, die durch Einbeziehung der Aussageform wesentlich vereinheitlicht und vereinfacht wurde. So konnte in der Kasuslehre die wissenschaftliche Anschauung durchgeführt werden, daß der Kasus unabhängig von der Präposition steht, und in der Moduslehre, daß der Modus unabhängig von der Konjunktion steht. Der praktische Schulmann wird das zu würdigen wissen. Da behauptet H. noch, daß 'die Ordnung des Stoffes mangelhaft' sei, ohne auch nur den Versuch zu machen, etwas derartiges zu beweisen. Ich beanspruche im Gegenteil als eine Eigentümlichkeit meiner Grammatik, daß man den Gang der Entwicklung stören würde, wenn man irgendeinen Abschnitt an eine andere Stelle setzte. Wie das möglich wurde, habe ich in einem Aufsatz in dieser Zeitschrift gezeigt.[1])

Besonders gereizt haben H. einige neue Formulierungen, die selbstverständlich gar nicht als Bereicherung der Wissenschaft gedacht sind, sondern ihren methodischen Zweck erfüllen sollen. Wenn ich z. B. sage: 'Verbum und Nomen, in der Gestalt des Pronomens, sind vereinigt im Verbum *finitum*.' Der Satz ist, wie es schon der Ort, wo er steht, nahelegt, eine Überleitung von der Formenlehre, wo den Schüler *nomina* und *verba* ausschließlich beschäftigten, zum einfachen Satz.

Wenn ich die genaue Kongruenz des Prädikatsnomens durch die Veränderlichkeit der Endungen im Lateinischen im Gegensatz zum Deutschen begründe, so wirft H. die Frage auf: 'Und bezeichnet denn wirklich die Endung im Lateinischen das *genus*?' Wie verblüffend! Nur ist hier übersehen, daß ich allgemein Prädikatsnomen sage, das ja viel häufiger in der Gestalt des Adjektivums und Verbaladjektivums als in der des Substantivums auftritt. Bei diesen Nomina wird aber gerade an der Endung das Geschlecht ausgedrückt. Das Substantivum nehme ich selbst aus, indem ich bei *genus* hinzufüge, 'vorausgesetzt, daß das Substantivum die Form dazu hat'.

Um in die Konstruktion von *deficio* einen verbindenden Gedanken zu bringen, der zugleich im System der Grammatik begründet ist, setze ich die Bedeutung 'verlassen' an und variiere nun: Eine Sache verläßt eine Person (*deficio* mit dem Akk.), eine Person verläßt eine Person (*deficio a*) und eine Person verläßt eine Sache (*deficio animo* = ich lasse es an Mut fehlen). Damit ist eine dem System meiner Kasuslehre homogene Erklärung gewonnen, nämlich dafür, daß in den beiden letzten Fällen der Abl. mit und ohne Präposition steht. Mein Hinweis mit Seitenverweis, der vom Ref. unbeachtet blieb, deutet darauf hin: 'die Person wird von der Sache durch die Präposition unterschieden'. Wenn man also stwas genauer an der Stelle zusieht, so findet man leicht den Sinn und die Berechtigung dieses verbindenden Gedankens.

[1]) Die Genusregeln der konson. und i-Deklination im Lateinischen (Programm des Kgl. bayr. humanistischen Gymnasiums Bayreuth 1911/12, S. 41).

[1]) XXVI (1910) S. 529 ff.

Wie H. künstlich Widersprüche erzeugt, zeigt die Interpretation einer anderen Stelle: Wenn ich sage: 'der Ablativus der Trennung wird ersetzt . . . 3. durch den Akkus. (*Graecus*)', so macht H. mit dem von mir angeführten Beispiele folgende Gleichung: '*laniata comis* von den Haaren her zerrissen wurde zu *laniata comas* nach den Haaren hin zerrissen.' Das ist genau so argumentiert, wie wenn ich sage: Eine Dampfmaschine ersetzt 100 Pferde, also wurden die 100 Pferde zu einer Dampfmaschine.

Ferner soll in meiner Kritik nach dem Urteil des Ref. der Ablativus auf die Frage woher? kein Kasus der Richtung, sondern nur ein Spezialfall des Ablativs der 'Umstände' sein. Wo ich das gesagt habe, ist nicht zu finden. Ich überschreibe vor der Entwicklung des Ablativus das neue Kapitel mit den Worten: 'Adverbiale Bestimmungen des einfachen Satzes sind II. die Umstände.' Dadurch soll methodisch dem Gebrauche des Ablativus ein einheitlicher Charakter aufgedrückt werden, während der Akk. z. B. Objekt und einen Umstand ausdrücken kann. Diese Zusammenfassung des Ablativus als Kasus der Umstände erleichtert in der Schule sehr seinen Gebrauch. Im übrigen wird er von mir von Anfang an (vgl. S. 114) als ein Kasus der Bewegung und zwar nicht der Richtung wohin?, sondern von wo aus?, woher? aufgefaßt. Wenn ich ferner von einer 'Absicht der Sprache' rede, daß sie durch Präpositionen u. a. unterscheide, um Verwechslungen vorzubeugen, so klinge darin, wie Ref. behauptet, 'eine längst begrabene Theorie nach, daß die sprachlichen Ausdrucksformen sich auf logischen Kategorien aufbauen'. Dieser Tadel soll sich hauptsächlich auf einen Gesichtspunkt meiner Grammatik beziehen, nach welchem die Person von der Sache durch die Präposition geschieden wurde. Trotzdem verweise ich an dieser Stelle meiner Grammatik nicht auf einen logischen, sondern zufälligen Grund, nämlich daß die Römer im Recht Person von Sache scharf trennten. Wie aber jemand zu der Annahme kommen kann, meine Grammatik beruhe auf der alten formalistisch-logischen Grundlage, ist nicht zu verstehen; denn gerade im Gegensatz zu dieser ist sie aufgebaut. Was übrigens dieses Bedürfnis nicht etwa der lateinischen Sprache allein nach Unterscheidung anbelangt, so mag auch ein anderer Schulmann zu Worte kommen, der gleichzeitig mit mir, aber unabhängig von mir sich darüber folgendermaßen äußert: 'Die Sprache hat das Bedürfnis nach Ausdrucksklarheit; sie sucht, wo es nur möglich ist, schon durch die Bildung ihrer Wortformen Mißverständnisse und Zweideutigkeiten zu vermeiden.'[1])

In dieser Weise sind geradezu fast alle Aussetzungen H.s gearbeitet, ich brauche den Leser nicht weiter damit zu behelligen. Doch nur eine Leistung des Referenten möchte ich den Lesern nicht vorenthalten. Ich handle auf S. 165 meiner Grammatik im 'erweiterten Gebrauch' von der freien Anwendung des prädikativen Partizipiums in der späteren Latinität. Die Auseinandersetzung schließt sich an Schmalz, S. 457, an. Es handelt sich dort um präpositionale Wendungen bei oder neben diesem Partizipium. Von Cäsar sagt Schmalz, daß er nur *ante, post, praeter,* daß Cicero *ab, de, in, ante, post, praeter* neben solchen prädikativen Partizipien verwende. Ich fahre in diesem 'erweiterten Gebrauch' fort: 'Livius wagte diesen Gebrauch sogar neben *cum*, z. B. *cum iure ac maiestate adempta*.' Für jeden vorurteilslosen Leser ist die Sache klipp und klar. H. fragt im Anschlusse an diese Stelle: 'Neben *cum*? Was soll das heißen? Ich wollte schon diesen Ausdruck zu den vielen Stileigentümlichkeiten des Verfassers rechnen, da fand ich bei Schmalz S. 457: «Ja, Livius wagte sogar neben *cum*, z. B. IV, 2, 14 *cum iure ac maiestate adempta* . . . auch *sine* in den Kreis dieser Konstruktion zu ziehen, z. B. III, 52, 2 *sine restituta potestate*.» Hat die Zeit wirklich nicht dazu gereicht, den Satz in der Quelle bis zu Ende zu lesen?' Daß hier 'neben', das mit 'auch' hier korrespondiert, etwas ganz anderes bedeutet als an meiner Stelle, ist jedem sofort einleuchtend. Wenn ich den Gebrauch des prädikativen Partizipiums nur 'neben' *cum* anführe, so wollte ich eben nur einen charakteristischen Fall

[1]) M. Schlossarek, Die sprachwissenschaftliche Methode und der Lateinunterricht in Sexta, S. 42 (Programm des Kgl. Gymnasiums zu Kattowitz, Ostern 1912).

auswählen, da alle Fälle nicht in ein Schulbuch gehören.

Wer möchte sich da noch wundern, daß von den auf 17 halbseitigen Spalten vorgetragenen kritischen Bemerkungen H.s kaum ein Dutzend vor dem Urteil eines nicht befangenen Lesers bestehen kann! Auf Grund dieser Arbeitsweise H.s und ihrer Ergebnisse möge sich deshalb jeder Leser die Frage vorlegen, ob der von H. gegen mich angeschlagene Ton berechtigt war.

Heinrich Werner.

SCHLUSSWORT

Die vorstehende Entgegnung bestätigt nur das Urteil, das ich über die lateinische Grammatik Werners gefällt habe, ja, sie verschärft es noch. Es ist geradezu peinlich, zu sehen, wie der Verf. sich eifrig bemüht, jeden Zweifel daran zu beseitigen, daß ihm das allerelementarste Rüstzeug fehlt, um eine auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Grammatik zu schreiben.

Ich hatte an meine Worte ‘Das Supinum ist der Akkusativ eines mit dem Suffixe *-tus* gebildeten Substantivs (*vic-tus* ‘der Sieg’) die Bemerkung geknüpft: ‘dieses Suffix *-tus* und seine Abart *-sus* ist, trotz seines häufigen Vorkommens im Latein, dem Verfasser überhaupt ganz unbekannt: dagegen finden wir unter den vom Verbum abgeleiteten Substantiven ein Suffix *-us (-ūs)*, Bedeutung: Zustand, Stammwort *cōnsēns-um*, Substantivum *cōnsēns-us* die Übereinstimmung’. Gegen diesen Vorwurf protestiert der Verfasser mit dem entrüsteten Ausruf: ‘Ich habe also die erste Grammatik ohne das Suffix *-tus* geschrieben und doch so einige hundert Stammformen mit der Akkusativform dieses Suffixes, *-tum*, angeführt!! Aber auch auf S. 155, wo von den Partizipien gehandelt wird, wird *-tus* in seiner Grundbedeutung erklärt, ja, man traut seinen Augen nicht, diese Stelle wird sogar selbst vom Ref. S. 558 besprochen.’ Ja, man traut seinen Augen wirklich nicht! Herr Werner hält also das Suffix in dem Partizipium auf *-tus (dictus* ‘gesagt’ aus *dic-to-s*) für identisch mit dem Suffixe *-tus* in *ductus* ‘das Führen’, das Verbalsubstantiva bildet und in der Akkusativform auf *-tum* als Supinum gebraucht wird! Wie kann man mit solchen Kenntnissen überhaupt lateinischen Elementarunterricht geben!

Auf S. 49 seiner Grammatik behauptet der Verf., daß ‘die Perfektendung *-ui* der vokalischen Stämme auf *-āvi*, *-ēvi* zu *u* vokalisiert (*domui* aus *domāvi*, *monui* aus *monēvi*) und auf die konsonantischen Stämme übertragen sei’ (also *strep-ui* Analogiebildung nach *monui*); auf S. 56 dagegen wird gelehrt, daß ‘die Perfekt- und Supinendungen der 3. Konjugation, d. h. der konsonantischen, auch in die Perfekt- und Supinbildung der vokalischen Konjugationen eindrangen und diese in der zweiten Konjugation geradezu verdrängten’ (also *monui* Analogiebildung nach *strepui*). Diese beiden Erklärungen widersprechen einander direkt, und da ich annahm, daß dem Verf. dieser Widerspruch doch nicht entgangen sein könne, so folgerte ich, daß er zwei verschiedene *monui* im Lateinischen unterscheide: ein altes ausgestorbenes *monui*, von dem die Endung *-ui* per analogiam auf *strep-ui* übertragen wurde, und ein jüngeres *monui*, das erst wieder von *strepui* aus neu gebildet wurde. Die Notwendigkeit einer solchen Auffassung konnte ich zwar nicht einsehen, und ich habe deshalb meiner Verwunderung über sie Ausdruck gegeben; würde sich aber der Verf. zu ihr bekennen, so entginge er wenigstens dem für einen Grammatiker außerordentlich schweren Vorwurf, daß er sich auf zwei nahe beieinander stehenden Seiten in der denkbar schroffsten Weise widerspricht. Der Verf. merkt indessen gar nicht einmal, daß ich ihm eine goldene Brücke zum Rückzuge baue, er schleudert gegen mich den vernichtenden Satz: ‘ich darf wohl annehmen, es wird sich doch bei diesen Worten niemand anstrengen, sich etwas zu denken — sie sind vom Ref. rein erfunden.’ Ich bitte um Entschuldigung, ich habe Herrn Werner überschätzt. Jetzt bleibt mir nichts anderes übrig als zu konstatieren, daß er auf S. 49 genau das Gegenteil lehrt von dem, was auf S. 56 steht. Ob sich seine Position damit verbessert, muß ich seinem eigenen Urteile überlassen.

Nach diesen beiden Proben wird man es begreiflich finden, daß ich keine Neigung verspüre, auf die Entgegnung Satz für Satz

zu antworten. Es wäre das auch nutzlose Mühe.

Was mir bei dem Durcharbeiten der Wernerschen Grammatik schon entgegentrat und was ich auch in meiner Anzeige schon angedeutet habe, das empfinde ich beim Durchlesen der Entgegnung noch in verstärktem Maße: es fehlt dem Verf. nicht nur die sprachwissenschaftliche Durchbildung, sondern auch die Klarheit des Denkens, die für einen Grammatiker unerläßlich ist, und die Fähigkeit, sich einfach und klar auszudrücken. Die Überlegenheit des Tones, den er anschlägt, steht im Gegensatze zu der Hilflosigkeit seiner Verteidigung und stimmt meine Hoffnung, daß er belehrbar sei, sehr herab. Gerade jetzt, wo das sprachwissenschaftliche Interesse im Unterricht der klassischen Sprachen lebendig geworden ist, kann ich es nur bedauern, wenn mit dem Namen Sprachwissenschaft in solcher Weise Mißbrauch getrieben wird. Das ist ein hartes Urteil: aber der Verf. zwingt mich dazu, es auszusprechen.

Ich würde gar nicht zum zweiten Male das Wort ergriffen haben, wenn der Verf. nicht den ganzen Zweck meiner Anzeige völlig mißverstanden hätte. Mir lag lediglich daran, dasjenige, was er an sprachwissenschaftlichen Erklärungen vorträgt, auf seine Richtigkeit und Stichhaltigkeit hin zu prüfen. Darüber, ob ich eine derartige sprachwissenschaftliche Behandlung der Grammatik, wie sie der Verf. zu geben versucht, überhaupt für richtig halte, habe ich mich absichtlich gar nicht ausgesprochen. Er stellt es aber in seiner Entgegnung so dar, als ob ich an der von ihm gebotenen sprachwissenschaftlichen Belehrung zu tadeln hätte, daß sie zu sehr für den Schulgebrauch zugeschnitten sei, und an ihre Stelle eine tiefer gehende und wissenschaftlich strengere zu setzen wünschte. Nichts liegt mir ferner! Ich bin im Gegenteil der Ansicht, daß schon die von dem Verf. gegebenen Erklärungen, selbst wenn sie richtig wären, viel zu viel sprachwissenschaftliches Detail in den Unterricht hineinbringen. Darin kann ich nicht das Heil sehen. Was den Unterricht in den klassischen Sprachen so vertiefen kann, daß er dem Schüler nicht nur das Verständnis der Literatur erschließt, sondern ihm auch eine allgemeine sprachliche Bildung und Schulung gibt, ist nicht die gelehrte sprachwissenschaftliche Analyse der einzelnen Form, sondern die Einführung in die Entwicklungsgesetze der Sprache und die Kräfte, die in ihrem Leben fortdauernd wirken und immer neue Formen schaffen. Wenn z. B. der Schüler in den Formen und in der Syntax die schöpferische Macht der Analogie verstehen lernt, so hat er damit mehr gewonnen, als wenn er die lateinischen Kasusendungen auf eine einzige indogermanische Urdeklination zurückzuführen und ein lateinisches Wort nach den Regeln der Lautverschiebung in das entsprechende germanische zu verwandeln weiß. Will man diese Künste auf der Prima üben: warum nicht? Aber ein Hauptstück eines sprachwissenschaftlichen Unterrichtes im Lateinischen können sie niemals sein.

Otto Hoffmann

(16. April 1913)

DER GEIST DER ERHEBUNG VON 1813

Vortrag, gehalten in der Deutschen Gesellschaft zu Posen am 17. März 1913

Von Otto Hintze

Heut vor 100 Jahren erging der Aufruf König Friedrich Wilhelms III. 'An Mein Volk', das lang ersehnte, mit stürmischer Begeisterung aufgenommene Signal zur Erhebung gegen die verhaßte Fremdherrschaft, unter der Preußen, trotz der scheinbaren Unabhängigkeit, seit dem Frieden von Tilsit, also fast sechs Jahre hindurch, geseufzt hatte. Ich darf einleitend in diesem Kreise wohl daran erinnern, daß der Mann, zu dessen Denkmal Sie hier in Posen vor einigen Tagen den Grundstein gelegt haben, Gneisenau, auch der mittelbare Urheber dieser zündenden Kundgebung gewesen ist. Ursprünglich war der Entwurf des Kriegsmanifests dem Staatsrat Ancillon übertragen worden, und dieser hatte einen langatmigen, französisch geschriebenen Aufsatz eingereicht, der voll von Phrasen und Rhetorik, aber ohne alle patriotische Kraft und Wärme war. Wahrscheinlich wäre dieses Schriftstück auch zur Veröffentlichung gelangt, wenn nicht Gneisenau entschieden widersprochen hätte. Er verlangte einen kurzen, kräftigen, volkstümlich gehaltenen Aufruf in deutscher Sprache, und sein temperamentvoller Widerspruch ist die Ursache geworden, daß dann die Aufgabe in die rechten Hände gelegt wurde, in die des Staatsrats Hippel, der sie so trefflich gelöst hat.

Gneisenau war damals einer der freudigsten und hoffnungsvollsten unter den Patrioten; er ist ja überhaupt die lichteste, hochgemuteste, sieghafteste unter den großen Gestalten der Freiheitskriege. Aber wie dunkel es vor der großen Wendung in dieser Heldenseele ausgesehen hat, das beweisen die Worte, die er im Herbst 1812 von England aus schrieb, und die wie eine zürnende Absage an das Vaterland klingen, dessen Kriegsmacht damals Napoleon gegen Rußland Heerfolge leisten mußte, während viele Offiziere den preußischen Dienst verlassen hatten, um unter den russischen oder englischen Fahnen gegen den Unterdrücker der deutschen Freiheit zu fechten. 'Armes Deutschland' — so rief er aus — 'von deinen Fürsten zur Sklaverei gezähmt, können deine redlichsten Söhne künftighin nur für ein fremdes Land fechten!' Er erwartete nichts mehr von den deutschen Fürsten; er meinte, daß ein Fluch auf ihnen ruhe; er machte sich das Wort des Erzherzogs Karl zu eigen, der einmal gesagt hatte: die Welt könne nur errettet werden von einem Manne, der nicht im Fürstenstande geboren sei. Noch im November wollte er das Heil nur darin sehen, daß England Eroberungen in Deutschland mache und den eroberten Landschaften dann Anteil an seiner freien Verfassung gewähre. Der Patriotismus dieser Generation

war ja überhaupt noch mit dem Weltbürgertum vermischt, das eine Frucht der klassisch-humanistischen deutschen Geistesbildung war, und das sich gern dahin wandte, wo die Sonne der Freiheit strahlte; aber wie trostlos mußte doch einem Manne wie Gneisenau damals die Lage des Vaterlandes erscheinen, wenn er dermaßen an seiner Zukunft verzweifeln konnte! Und mit dieser Auffassung stand er nicht allein; sie wurde von vielen Patrioten jener Zeit geteilt; und ihre Entstehung ist leicht erklärlich, wenn man sich die verschiedenen Anläufe und Fehlschläge vergegenwärtigt, die die patriotische Bewegung zur Herbeiführung des Freiheitskampfes in den letzten Jahren durchgemacht hatte, all das Auf und Ab von Hoffnungen und Enttäuschungen, das die Geister erschöpft und mürbe gemacht hatte, so daß sie den Glauben an eine bessere Zukunft verloren.

Schon im Sommer 1808, als die spanische Erhebung ihre ersten großen Triumphe errang, hatte Stein einen allgemeinen Volksaufstand auch in Deutschland, zunächst im nördlichen Deutschland, geplant, der das Joch der fremden Dränger zerbrechen und zugleich eine neue verfassungsmäßige, nationale Staatsordnung begründen sollte. Der König sollte dabei an der Spitze stehen; aber er wäre mehr von der Volksbewegung fortgerissen worden, als daß er sie beherrscht und geleitet hätte. Man gedachte dem Korsen in Deutschland ein zweites Spanien zu bereiten. Eine rührige Agitation war entfaltet worden; in allen Volksschichten begann es zu gären; der dumpfe Haß der Massen, den der Druck der Fremdherrschaft erzeugt hatte, verband sich mit dem Idealismus hochgebildeter Männer, die mit begeisterter Liebe die neue Idee des Vaterlandes ergriffen. Ein Netz von patriotischen Vereinen, voran der Tugendbund, dehnte sich über das Land aus. Inmitten dieser Bewegung, nach allen Richtungen wirkend, stand Stein, damals der Leiter des preußischen Staates, den er zum Vorkämpfer der deutschen Nation zu machen gedachte. Aber seine Stellung wurde seit 1808 unmöglich durch den aufgefangenen Brief, der Napoleon vorzeitig den Plan des Volksaufstandes enthüllte und die Regierung des Königs aufs ärgste kompromittierte. In der Verlegenheit dieser Lage schlossen dann die preußischen Unterhändler, um die Hauptmasse des französischen Heeres loszuwerden, den schlimmen Pariser Vertrag, der die Oderfestungen in Napoleons Hand gab und das preußische Heer auf 42000 Mann beschränkte. Der König versagte sich den Plänen der Patrioten, weil Kaiser Alexander von Rußland an dem Bunde mit Napoleon festhielt und Friedrich Wilhelm III. fest davon überzeugt war, daß nur im Bunde mit Rußland und Österreich die Erhebung gegen Napoleon nicht ganz aussichtslos sei. Stein selbst mußte, verfolgt durch eine Ächtung Napoleons, den preußischen Boden verlassen; seine Pläne sanken in sich zusammen.

Das war der erste Zusammenbruch der patriotischen Hoffnungen, 1808. Ein zweiter folgte bald. Österreich, das damals auf die Bundesgenossenschaft Preußens gerechnet hatte, eröffnete schließlich allein den Kampf gegen Napoleon 1809, und die Schlacht bei Aspern, in der Napoleon zum erstenmal besiegt wurde, schwellte die Hoffnungen seiner Gegner abermals zu den kühnsten Entwürfen. Überall regte es sich in deutschen Landen. Heinrich v. Kleist, damals in

Dresden, schuf in diesem Frühjahr sein mächtiges Kampf- und Rachelied: 'Germania an ihre Kinder', das später 1813 als Flugblatt von Hand zu Hand ging. Er rief alle Deutschen zu den Waffen:

So verlaßt, voran der Kaiser,
Eure Hütten, eure Häuser,
Schäumt ein uferloses Meer
Über diese Franken her!

Alle Triften, alle Stätten
Färbt mit ihren Knochen weiß,
Welchen Rab' und Fuchs verschmähten,
Gebet ihn den Fischen preis!
Dämmt den Rhein mit ihren Leichen,
Laßt, gestäuft von ihrem Bein,
Schäumend um die Pfalz ihn weichen
Und ihn dann die Grenze sein!

Eine Lustjagd, wie wenn Schützen
Auf die Spur dem Wolfe sitzen!
Schlagt ihn tot! Das Weltgericht
Fragt euch nach den Gründen nicht!

Wie früher die Spanier, so erschienen jetzt die Tiroler als Vorbild der Freiheitskämpfer. Dörnberg, Schill, der Herzog von Braunschweig unternahmen ihre verwegenen Züge, die die Volksphantasie reizten und den patriotischen Dichtern zündende Stoffe gaben.

Aber das alles war nur wie das Aufsteigen einzelner Raketen. Ohne die Erhebung Preußens konnte keine allgemeine Explosion der Volksleidenschaft in Deutschland zustande kommen. Scharnhorst brachte damals die zurückgelegten Pläne einer allgemeinen Bewaffnung wieder vor den König. Gneisenau und andere Patrioten unterstützten ihn. Auch der Minister des Äußeren, Graf Goltz hat damals den König von seinem System abzubringen versucht, das auf den Anschluß an Rußland berechnet war; und die hochherzige Königin Luise meinte wohl, daß es ein Trost sei mit Ehren unterzugehen. Zweimal, im Mai und im Juli, war König Friedrich Wilhelm III. nahe daran, loszuschlagen; aber schließlich kehrte er doch zu der alten Maxime seiner Politik zurück; und der Schlacht von Wagram folgte dann im Oktober der Friede von Wien, der abermals alle Hoffnungen der Patrioten knickte. Damals hat Gneisenau die militärische Laufbahn verlassen. Unmut und Hoffnungslosigkeit begannen um sich zu greifen; nur wenige Patrioten hatten einen so festen Glauben an die Zukunft des Vaterlandes wie Schleiermacher, der in der Neujahrsnacht dieses Jahres die herrlichen Worte schrieb: 'Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu 'verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein 'auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere 'Bemühungen vergeblich sind und vor der Hand harte und drückende Zeiten 'eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in 'kurzem.' Worte, die mit denen Gneisenaus von 1812 zusammen doch erst ein

volles Stimmungsbild der patriotischen Kreise geben. Freilich gehörten sie einer Zeit an, in der das Schlimmste noch nicht über Preußen gekommen war.

Ein drittes Mal richteten sich die Hoffnungen der Patrioten auf, als der Bruch zwischen Napoleon und Rußland unheilbar geworden war und ein Krieg zwischen den beiden Kaisern des Ostens und des Westens in Aussicht stand — 1811. Scharnhorst, Gneisenau, Boyen hielten den Moment für gekommen, die Pläne Steins aus dem Jahre 1808 wieder zu beleben, einen Volkskrieg mit Landwehr und Landsturm in Norddeutschland zu entfesseln, dem die Macht des Gegners erliegen würde. Damals hat Gneisenau das kühne Wort gesprochen: die Macht des Kaisers sei nicht so furchtbar wie sie scheine. Er rechnete auf die Imponderabilien, auf die nationalen Gesinnungen, auf die Volksleidenschaft. Dem nüchternen König erschien das alles als 'Poesie', wie er sagte; und charakteristisch ist es, wie dann Gneisenau, dieses Wort aufgreifend, sich in enthusiastischer Aufwallung dazu bekennt und alle die großen ewigen Güter der Menschheit, Religion, Liebe, Vaterland, Ehre als edelste Poesie in Anspruch nimmt; er schlägt damit einen Ton an, der tief und voll durch die ganze Epoche der Freiheitskriege hindurchklingt. Der König aber blieb auch diesmal bei seiner Maxime, nur mit Rußland und Österreich die Erhebung gegen Napoleon zu wagen. Diesmal aber versagte sich Österreich. Und so bestätigte Friedrich Wilhelm am 5. März 1812 den erzwungenen Bundesvertrag mit Napoleon, der ihn zur Hilfeleistung gegen Rußland verpflichtete.

Die Hoffnungen der Patrioten waren längst zusammengesunken. In jenen trüben Tagen, im November 1811, hat sich Heinrich v. Kleist erschossen, dem die Ungunst der Zeit auch das persönliche Leben verdorben hatte. 30 preußische Offiziere verließen damals den preußischen Dienst. Einer von ihnen, der General Clausewitz — später bekannt als der Verfasser des klassischen Buches vom Kriege — schrieb damals die erbitterten Worte: 'Ich glaube und bekenne, daß der Schand-'fleck einer feigen Unterwerfung nie zu verwischen ist; daß dieser Gifttropfen 'in dem Blut eines Volkes in die Nachkommenschaft übergeht und die Kraft 'späterer Geschlechter lähmen und untergraben wird.'

So gewaltig war die Kluft, die damals zwischen dem Verhalten des Königs und den Überzeugungen und Bestrebungen der Besten unter seinen Ratgebern und Offizieren sich auftat. Es ist nicht ganz leicht für uns, das richtige historische Urteil über diesen Zwiespalt zu finden. Max Duncker und Heinrich v. Treitschke haben geurteilt, daß doch am Ende der König das Richtige gewollt und vollbracht habe, indem er einer vorzeitigen Erhebung, die keine starke Wahrscheinlichkeit des Erfolges für sich hatte, seine Zustimmung versagte. Max Lehmann, Hans Delbrück, Friedrich Meinecke, die Biographen von Stein und Scharnhorst, Gneisenau, Boyen stellten sich mehr auf die Seite der zum Kriege drängenden Patrioten. Es ist ja richtig, daß die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs 1813 viel größer war als 1808, 1809 und 1811; die Lage war so oder wurde wenigstens bald so, wie es der König immer verlangt hatte: Rußland und Österreich im Bunde mit Preußen gegen Napoleon; und wenn Österreich anfangs noch fehlte, so wurde das ausgeglichen durch den Untergang der Großen Armee in Ruß-

land. Der Erfolg hat also dem König recht gegeben; aber es muß doch andrerseits auch gesagt werden, daß diese Konjunktur von 1812/13 sich nicht voraussehen ließ, und daß andrerseits das System des Königs die Gefahr mit sich führte, daß Preußen entweder ganz in Abhängigkeit von Napoleon geriet oder auch ohne Krieg von ihm vernichtet wurde. In dem Bündnisvertrage von 1812 war man der ersteren Gefahr schon fast erlegen. In dem System des Königs prägte sich mehr die altpreußische dynastische Auffassung des Staates und der Politik aus, in dem der Patrioten die neue deutsche nationale, die den Hohenzollernstaat als natürlichen Vorkämpfer Deutschlands betrachtete. Jede dieser Auffassungen hatte ihr gutes Recht; die eine hatte das geschichtliche Herkommen für sich; die andere lebte in Gedanken, denen die Zukunft gehörte. Eine harmonische Verbindung beider war die Forderung der Zeit; aber jede von ihnen trat damals mit außerordentlich starker Einseitigkeit auf. Der König dachte nur daran, sein Haus und seinen Staat vor dem Untergang zu bewahren und hinüberzuretten in bessere Zeiten; die Patrioten dagegen, die den Verzweiflungskampf wollten, hätten Preußen und die Hohenzollerndynastie unbedenklich geopfert, um der Zukunft und der Ehre des deutschen Namens willen. Das ist der tiefe sachliche Gegensatz zwischen dem König auf der einen Seite, den Patrioten vom Schlage Steins, Scharnhorsts, Gneisenaus auf der andern Seite. Es war eine glückliche Fügung, daß damals ein Staatsmann dem König zur Seite stand, der zwar nicht die sittliche Kraft und Tiefe Steins besaß, aber doch einen offenen Sinn für die Forderungen der Zeit, und der durch die Geschmeidigkeit seines Wesens und eine eminente diplomatische Geschicklichkeit geeignet war, eine Brücke zu schlagen über die Kluft, die den König von jenen patriotischen Heißspornen trennte. Das war Hardenberg, der durch den Einfluß der Königin Luise im Frühjahr 1810 wieder, wie schon vor Tilsit, an die Spitze der Geschäfte gestellt worden war, als eine Art Premierminister, diesmal mit dem Titel Staatskanzler. Er war ein Meister im Lavieren und Hinhalten; aber er hat auch verstanden, als es Zeit war, tatkräftig zuzugreifen und den König zu Entschlüssen fortzureißen, die er wahrscheinlich ohne diesen Ratgeber nicht gefunden haben würde; die Haltung des Königs selbst in der schweren Zeit von 1807—13 beruht eigentlich doch mehr auf der Abneigung vor einem festen unwiderruflichen Entschluß, dessen Folgen man nicht absehen kann, als auf berechnender staatsmännischer Ausdauer, wie Treitschke es hat auffassen wollen.

Die Berufung Hardenbergs, die dem Einfluß der Königin Luise verdankt wird, war die letzte und bedeutendste politische Tat der hohen Frau gewesen, die, erfüllt von den Idealen der neuen deutschen Bildung, die starre Einseitigkeit ihres schwunglosen nüchternen Gemahls in den Augen des Volks so wundervoll auszugleichen verstand und die von jeher bestrebt gewesen war, mit feinem weiblichen Instinkt die großen patriotischen Männer in seine Nähe zu bringen, die ihn auf der Bahn der Reformen und der Erhebung mit sich fortzuziehen vermochten. Mit wie tiefem Verständnis hatte sie, ein Jahr vor ihrem Tode, in einem Briefe an ihren Vater, den Sinn und die Bedeutung der Zeit und ihres eigenen Schicksals zum Ausdruck gebracht! 'Es wird mir immer klarer' — so

schrieb sie — 'daß alles so kommen mußte, wie es gekommen ist. Die göttliche Vorsehung leitet unverkennbar neue Weltzustände ein, und es soll eine andere Ordnung der Dinge werden, da die alte sich überlebt hat und in sich selbst als abgestorben zusammenstürzt. Wir sind eingeschlafen auf den Lorbeeren Friedrichs des Großen, welcher, der Herr seines Jahrhunderts, eine neue Zeit schuf. Wir sind nicht fortgeschritten mit ihr, deshalb überflügelt sie uns..... Gewiß wird es besser werden; das verbürgt der Glaube an das vollkommenste Wesen. Aber es kann nur gut werden in der Welt durch die Guten. Deshalb glaube ich auch nicht, daß der Kaiser Napoleon Bonaparte fest und sicher auf seinem, freilich jetzt glänzenden, Thron ist. Fest und ruhig ist nur allein Wahrheit und Gerechtigkeit, und er ist nur politisch, d. h. klug, und er richtet sich nicht nach ewigen Gesetzen, sondern nach Umständen, wie sie nun eben sind .... Ich glaube fest an Gott, also auch an eine sittliche Weltordnung. Diese sehe ich in der Herrschaft der Gewalt nicht; deshalb bin ich der Hoffnung, daß auf die jetzige böse Zeit eine bessere folgen wird .... Ganz unverkennbar ist alles, was geschehen ist und geschieht, nicht das Letzte und Gute, wie es werden und bleiben soll, sondern nur die Bahnung des Weges zu einem besseren Ziele hin. Dieses Ziel scheint aber in weiter Entfernung zu liegen; wir werden es wahrscheinlich nicht erreicht sehen und darüber hinsterben. Wie Gott will! Alles wie er will! Aber ich finde Trost, Kraft und Mut und Heiterkeit in dieser Hoffnung, die tief in meiner Seele liegt. Ist doch alles in der Welt nur Übergang! Doch wir müssen durch! Sorgen wir nur dafür, daß wir mit jedem Tage reifer und besser werden!' Diese Worte greifen uns noch heute ans Herz. Sie enthalten die Quintessenz dessen, was die Besten damals und später, 1813, im Moment der Erhebung von dem politischen Schicksal Deutschlands und Preußens dachten und fühlten. Darum blieb auch die Erinnerung an die frühvollendete Dulderin, die den Tag der Befreiung nicht mehr sehen sollte, lebendig in den Herzen der Patrioten und gehört als ein unentbehrlicher Zug zur Charakteristik des Geistes der Erhebung von 1813. Das wundervolle Bild, das Heinrich v. Kleist noch kurz vor ihrem Tode in dem berühmten Sonett von ihr geprägt hatte,

wie du das Unglück mit der Grazie Tritt
Auf jungen Schultern herrlich hast getragen

setzte sich fest in der Phantasie des Volkes; man gewöhnte sich, wenn man an sie zurückdachte, ihr Haupt von Strahlen umschimmert zu denken wie jener Dichter, und auch der Sachse Theodor Körner sah die preußische Königin als guten Engel für die gute Sache den Kämpfern von 1813 voranschweben; es war nicht ohne tiefere Bedeutung, daß an ihrem Geburtstage, dem 10. März 1813, das Eiserne Kreuz gestiftet worden ist.

Was der Erhebung von 1813 die Bahn gebrochen hat, das war der Untergang der großen Armee Napoleons in dem furchtbaren russischen Winterfeldzuge von 1812. Wie ein Gottesgericht erschien den frommen Gemütern in Deutschland diese Wendung.

Mit Mann und Roß und Wagen
So hat sie Gott geschlagen

heißt es in einem volkstümlichen Liede jener Tage. Ein dumpfes Grollen ging durch die Volksmassen wie der Vorbote eines Erdbebens. Aber in den leitenden Kreisen ist auch diesmal der Entschluß zum Kampfe gegen den Unterdrücker nicht leicht und plötzlich hervorgesprungen. Man erfuhr in Berlin, wo der König inmitten der französischen Besatzung leben mußte, nur spät und ungenau die ganze Wahrheit des schrecklichen Zusammenbruches. Am 14. Dezember noch hatte Napoleon an den König von Preußen das Ansinnen gestellt, ein neues Hilfskorps von 30000 Mann für ihn aufzubringen. Am Weihnachtstage beriet der König mit Hardenberg und andern seiner Vertrauensmänner über die Lage; weder Scharnhorst noch Gneisenau und Boyen sind damals in seiner Nähe gewesen. Man faßte den Beschluß, die günstige Gelegenheit zur Befreiung von der Fremdherrschaft zu ergreifen und alles dazu vorzubereiten; aber man hielt zugleich auch für nötig, den Schein des französischen Bündnisses noch geflissentlich aufrecht zu erhalten. Der König wollte die äußerste Vorsicht beobachtet wissen. Er blieb auch jetzt noch bei seinem alten System und wollte nicht ohne Österreich in den Kampf gehen: Österreich sollte eine bewaffnete Vermittlung übernehmen zwischen Frankreich und Rußland, und sich, wenn sie scheiterte, den Gegnern Napoleons anschließen. Hardenberg war zwar im stillen entschlossen, auch ohne Österreichs Eintritt die Verbindung mit den Russen zu suchen, aber vorläufig geschah nichts, was zu diesem Ziel hätte führen können; und wer weiß, wie die Dinge gegangen wären, wenn nicht Yorck durch die Konvention von Tauroggen das Eis gebrochen hätte.

Yorcks Tat strahlt von jeher im Lichte eines heldenhaften Entschlusses, in dem die vaterländische Pflicht über den militärischen Gehorsam siegte. Dieser Ruhm wird dem eisernen Mann auch nicht verkürzt durch neuere Enthüllungen, denen freilich von manchen Forschern, ich meine mit Unrecht, noch der Glaube versagt wird. Wir wissen aus einem vor kurzem zum Vorschein gekommenen Tagebuche eines Flügeladjutanten des Königs, des Grafen von Wrangel, daß dieser 1812 eine geheime mündliche Instruktion an den Kommandeur des preußischen Hilfskorps überbrachte, des Inhalts, daß der General im Fall eines allgemeinen Rückzuges der Franzosen das preußische Korps in die Festung Graudenz führen und weder Franzosen noch Russen dort den Zutritt gestatten sollte. Der springende Punkt dabei ist, daß die 20000 Mann in einem solchen kritischen Zeitpunkt zur freien Verfügung des Königs gestellt werden sollten. Nun hat der General Yorck diese Weisung ja nicht buchstäblich befolgt; aber was er bei der Konvention von Tauroggen als Ziel vor Augen hatte, trifft doch mit dem eigentlichen Sinne jener geheimen Instruktion ziemlich vollständig überein. Dabei handelte Yorck aber doch auf eigene Faust und auf eigene Gefahr. Er konnte sich zwar sagen, daß seine Tat im Grunde den Wünschen des Königs entsprach und daß er dessen Ungnade nicht werde zu fürchten haben, wenn alles gut ging. Ging aber die Sache schlecht, so blieb der König außer Spiel, und die Verantwortung fiel allein auf den General, der darauf gefaßt sein mußte,

dann kriegsgerichtlich erschossen zu werden. Das war auch schon der Sinn der geheimen mündlichen Instruktion: der König sollte dabei eben für alle Fälle gedeckt sein; von dem General wurde verlangt, daß er unter Umständen sein Leben und seine militärische Reputation in die Schanze schlagen sollte. Das hat Yorck getan, und darin besteht die Größe seiner Tat, die sicherlich dadurch nicht kleiner wird, daß sie in der neuen Auffassung einen Schimmer von Loyalität erhält, den sie früher nicht in demselben Maße hatte und der sie als ebenso patriotisch, aber weniger eigenmächtig erscheinen läßt. Offiziell hat denn ja auch der König den General verleugnet und ihn des Kommandos entsetzt, um sich vor Napoleon zu salvieren. Im stillen aber herrschte große Befriedigung, ja Freude in der königlichen Familie, als die Nachricht von Tauroggen nach Berlin kam; und Yorck ist dann ja tatsächlich auch, als der Entschluß zum Kriege gefaßt war, in seiner Stellung geblieben und mit einem verantwortungsvollen Kommando betraut worden, nachdem ein Kriegsgericht ihn freigesprochen hatte.

Die Konvention von Tauroggen hat zunächst das preußische Korps nur neutralisiert, um es nicht aufs Spiel zu setzen und durch seine Hilfe die Wirkungen der französischen Katastrophe abzuschwächen. Aber Yorck ist über diese ursprüngliche Linie des Abkommens bald hinausgegangen. Er ging mit seinem Korps nach Königsberg und bot am 21. Januar den Russen seine militärische Mitwirkung gegen Napoleon an. Eben in dieser Zeit erschien auch Stein in Königsberg. Dieser gewaltige Mann ist es, dessen feuriger Wille den Kaiser Alexander zu dem weltgeschichtlichen Entschlusse fortgerissen hat, nicht an der russischen Grenze stehen zu bleiben, sondern den Feind der europäischen Freiheit zu verfolgen und den großen Völkerkampf zu entzünden, in dem er zur Strecke gebracht werden sollte. Stein und Yorck waren zwei ganz verschiedene Naturen, politisch durch eine tiefe Kluft voneinander getrennt: Yorck war der Preuße, der in den Überlieferungen des alten friderizianischen Staats- und Heerwesens lebte, Stein der Vorkämpfer des deutschen Gedankens und einer neuen, freieren und volkstümlichen Ordnung des öffentlichen Lebens Aber beide haben dennoch in Königsberg zusammengewirkt zur Einleitung einer Erhebung, die nicht vom König angeordnet, sondern aus dem Freiheitsdrang des Volkes entsprungen war. Die preußischen Behörden sahen das herrische Auftreten Steins nicht ohne Besorgnis und Mißgunst an: denn Stein kam als Beauftragter des Kaisers Alexander, mit einer Vollmacht, die auf der Gewalt der russischen Waffen beruhte; manche hegten sogar die Befürchtung, die Sendung Steins möchte der Anfang zu einer Einverleibung Ostpreußens durch Rußland sein, wie sie einst im Siebenjährigen Kriege geplant worden war. Aber man ließ das, was im Interesse des Vaterlandes und der Freiheit notwendig war, nicht an diesen Bedenken scheitern, und Stein selbst tat alles, sie abzuschwächen oder wegzuräumen. Ständische Vertreter von Ost- und Westpreußen, Adel, Bürger und Bauern, an ihrer Spitze der ebenso patriotische wie loyale Graf Ludwig Dohna, faßten den Beschluß, eine Landwehr von 20—30000 Mann aufzustellen, und zwar auf Grund einer allgemeinen Aushebung, ohne die alten Exemtionsprivilegien des Kantonreglements, aber freilich auch

mit dem Grundsatz der Stellvertretung, wie es in Frankreich und den Rheinbundstaaten herrschte. Das Geld dazu brachte die Provinz auf ebenso wie die Menschen — trotz der ungeheuren, schon früher gerade aus dieser Provinz erpreßten Opfer. Es war ein großartiges, hochherziges Vorbild, die erste mutige Regung eines politischen Volksgeistes, wie ihn Stein immer ersehnt und bisher meist vermißt hatte. Man wartete nicht mehr ängstlich auf den Befehl von oben. Man teilte dem König die gefaßten Beschlüsse zur Bestätigung mit; aber man ging ungesäumt an ihre Ausführung.

Inzwischen hatte sich der König selbst der gefährlichen Nähe französischer Truppen entzogen und war Ende Januar nach Breslau übergesiedelt. Hier wagte man schon etwas entschiedener aufzutreten. Am 28. Dezember wurde eine Rüstungskommission eingesetzt, an deren Spitze Hardenberg stand und deren Seele Scharnhorst war. Ihr Werk wurde bald sichtbar: das stehende Heer wurde weiter vermehrt, so daß es fast das dreifache des Bestandes von 1812 betrug; am 3. Februar erging der Aufruf zur Bildung freiwilliger Jägerdetachements; am 9. Februar wurden für den bevorstehenden Krieg alle Exemtionen des Kantonreglements aufgehoben und damit die allgemeine Wehrpflicht und zwar ohne den in Ostpreußen noch festgehaltenen Grundsatz der Stellvertretung verkündet, also so, wie sie Scharnhorst immer geplant hatte und wie sie bisher noch nirgendwo verwirklicht worden war. Am 12. Februar erging der Befehl zur Mobilmachung. Und nun verwandelte sich das ganze Land augenblicklich in ein Heerlager; gleich in den ersten Tagen erschienen die Freiwilligen in Breslau nicht zu Hunderten, sondern zu Tausenden, und auch dem König schwoll für einen Augenblick das Herz: das hatte er nicht erwartet! Aber noch immer war ungewiß, gegen wen diese Rüstungen gemeint waren. Der König blieb zunächst noch bei seiner alten Maxime: nur mit Österreich und Rußland die Erhebung zu wagen, und Österreich hielt sich zurück; es wollte diesmal die Preußen und Russen vorangehen lassen. In der Umgebung des Königs fehlte es nicht an Ratgebern, die den Bruch mit Napoleon mit mehr oder weniger Entschiedenheit widerrieten: so Kalkreuth, der alte Generaladjutant Köckritz, ferner Ancillon, der Erzieher des Kronprinzen und Staatsrat im auswärtigen Ministerium. Auf der andern Seite standen die radikalen oder besonneneren Vertreter der franzosenfeindlichen Kriegspartei. Die radikaleren wie Boyen wollten am liebsten sofort losschlagen, die besonneneren aber, Hardenberg und Scharnhorst, wollten erst noch die Rüstungen vervollständigen und die Verbindung mit Rußland zum Abschluß bringen, zu der Knesebeck, der Flügeladjutant des Königs, am 9. Februar in das russische Hauptquartier gesandt worden war.

Knesebeck war ein Mann der vermittelnden Richtung, und seine Instruktion lautete zwar auf eine Verbindung mit den Russen, aber nicht zu einem Kampf auf Leben und Tod gegen Napoleon, sondern um zunächst einen Waffenstillstand und einen Vermittlungsversuch zwischen Rußland und Napoleon anzubahnen. Es ist nicht auszudenken, was geschehen wäre, wenn die Dinge wirklich diese Wendung genommen hätten. Immer ungestümer wurde das

Drängen des zu den Waffen eilenden Volkes auf eine Entscheidung für den Befreiungskampf. Keiner von denen, die jetzt die Waffen ergriffen, war gewillt, sie gegen einen andern Feind als gegen die Franzosen und Napoleon zu führen. 'Wenn der König noch länger zaudert' — schrieb Ende Februar der englische Diplomat Ompteda an seine Regierung — 'so sehe ich die Revolution für unvermeidlich an'. Glücklicherweise gelang es Stein, im russischen Hauptquartier die Mission Knesebecks zu vereiteln und die Verhandlungen auf ein anderes Geleis zu schieben. Mit dem russischen Staatsrat von Anstett zusammen eilte er nach Breslau, um die Vorschläge Alexanders zu befürworten, die eine Verbindung zum Zwecke des Krieges auf Leben und Tod zum Gegenstand hatten. Wir wissen nicht, ob er, wie Boyen und Ompteda erzählen, vom König empfangen worden ist und ob es die gewaltige Einwirkung seiner Persönlichkeit gewesen ist, die den zaudernden König und seinen Ratgeber Hardenberg mit sich fortgerissen hat. Stein ist unmittelbar nach seiner Ankunft in Breslau in ein heftiges Nervenfieber verfallen, das ihn 10 Tage ans Bett fesselte. Inzwischen aber hat sich der große Umschwung vollzogen. Die russischen Vorschläge wurden vom König nach Hardenbergs Rat angenommen am 27. Februar; die Kriegspartei, hinter der die drängende Volksbewegung stand, erreichte ihr Ziel. Es hat dann freilich noch bis zum 25. März gedauert, bis dem Kalischer Bündnis der Aufruf von Kalisch gefolgt ist; aber die Entscheidung war gefallen, der Kampf gegen Napoleon war beschlossen. Am 16. März wurden die Beziehungen zu Frankreich abgebrochen. Am 17. März erschien dann der Aufruf des Königs: 'An mein Volk' zugleich mit dem an das Kriegsheer.

Es ist ein denkwürdiges Dokument in unserer Geschichte — dieser 'Aufruf an Mein Volk'. Sein Verfasser, der Staatsrat von Hippel, war ein Ostpreuße von bürgerlicher Herkunft, der durch seinen neugeadelten Oheim adoptiert war, bekannt als der Jugend- und Herzensfreund des Dichters Theodor Amadeus Hoffmann. Seine Arbeit ist nicht, wie man bisher annahm, von Gneisenau inspiriert worden; aber sie ist ein treuer Spiegel des Geistes, der damals die besten Patrioten beseelte. Es ist das erstemal in der preußischen Geschichte, daß ein König seinem Volke Rechenschaft gibt über die Ursachen des ausbrechenden Krieges, über den Geist, in dem er geführt werden soll, über die hohen Güter, die dabei auf dem Spiele stehen. Und ganz besonders neu sind zwei stark hervortretende Leitmotive in dieser königlichen Kundgebung: einmal die bewußte und gewollte Verbindung, in der die Preußen immer zugleich auch als Deutsche angeredet und behandelt werden, so daß die beiden Namen wie etwas Selbstverständliches in einem Atem genannt werden; und dann die gleiche Verbindung zwischen König und Vaterland und zwar so, daß das Vaterland voransteht, an erster Stelle genannt wird.

Eine Welt von Veränderungen liegt in diesen Wendungen beschlossen: wir sehen hier den Geist der Bewegung von 1813 gleichsam in greifbarer politischer Gestalt. Das war ja die Hauptschwäche Preußens in der Katastrophe von 1806 gewesen, daß es zwar ein Staat, aber keine Nation, kein Volk von politischem Bewußtsein und Gemeinsinn war. Der preußische Staat war eine

künstliche Schöpfung seiner großen Herrscher vom Großen Kurfürsten bis auf den Großen König; aber er trug noch keine andere lebendige Seele in sich, als den Staatsgedanken seiner Schöpfer. Und weil der heroische Geist des Großen Friedrich aus der Leitung seines Staates gewichen war, darum war er in dem Zusammenstoß mit einer stärkeren, lebendigeren Macht kläglich zusammengebrochen. Der preußische Staat von 1806 war eine bloße Maschine, die des Antriebs von oben bedurfte, um zu arbeiten, und die stillstand, sobald dieser Antrieb versagte; er war noch kein lebendiger Organismus, der von inneren Kräften bewegt wird. Solche inneren Lebenskräfte waren wohl vorhanden, aber sie waren durch die bis zur Erstarrung festgehaltene feudal-ständische Gesellschaftsordnung und durch die absolutistisch-autokratische Regierungsweise gehindert worden, sich zu regen und lebendige Wirkungen hervorzubringen. Jetzt waren diese Fesseln gesprengt, und seitdem pulsierte ein neues Leben in dem verjüngten Staatskörper. Es war der tiefste Sinn und der höchste Zweck aller der zahlreichen und eingreifenden Reformen von Stein und Hardenberg gewesen, diese große Wandlung herbeizuführen. Dazu hatte man die Bauern aus der Erbuntertänigkeit befreit und ihnen ein freies Eigentum in Aussicht gestellt; dazu hatte man die Privilegien des Adels beseitigt und dem Gedanken der allgemeinen staatsbürgerlichen Gleichheit zum Siege verholfen; dazu hatte man die Gewerbe von der Reglementierung durch die Obrigkeit wie von den Schranken des Zunftrechts erlöst und überhaupt dem einzelnen im wirtschaftlichen Leben die längst begehrte Freiheit gegeben; dazu hatte man den Städten die Selbstverwaltung verliehen, die scharfe Trennung von Stadt und Land beseitigt, die Freizügigkeit der ländlichen Bevölkerung hergestellt; dazu hatte man die Ausländer aus dem Heere entfernt und die alten grausamen und entehrenden Militärstrafen abgeschafft, so daß der verachtete Soldatenstand zu einem ehrenvollen Stande oder Amte von Vaterlandsverteidigern werden konnte, in deren Reihen nun auch die Söhne der gebildeten Klassen eintreten konnten. Das alles hatte dazu gedient, das Interesse der Bevölkerung am Staat, das politische Bewußtsein, den staatsbürgerlichen Gemeinsinn zu wecken, den Stein vor allem als das Hauptziel der Reformen im Auge hatte. Der Staat erschien nun nicht mehr wie eine von obenher aufgezwungene Ordnung, der man sich widerwillig und im Gefühl der Ohnmacht fügt; sondern er erschien jetzt wie eine aus dem Leben des Volkes selbst hervorgehende öffentliche Einrichtung, ja er erschien als ein Gemeinwesen, das nicht bloß Sache der Regierung, sondern vor allem auch des Volkes selbst ist. Engherzige Anhänger der alten Ordnung wie Ancillon hatten wohl Stein beim König verdächtigt, als ob die Bewegung, die er in Ostpreußen entfesselt hatte, einen republikanischen Charakter trüge: sie vermochten noch nicht zu erkennen, daß die Monarchie in der neuen Zeit nur dann fest begründet und dauerhaft ist, wenn sie auf dem Grunde einer Gesinnung verankert ist, die im Staate ein Gemeinwesen und in dem Monarchen den ersten Diener des Staates sieht. Es war nicht nur die Rettung des Staates, sondern auch der Monarchie, daß Friedrich Wilhelm III. es damals verstanden hat, die Idee des Vaterlandes mit der des Königtums zu verschmelzen. Der

Krieg von 1813 war nicht ein Volkskrieg ohne den König, wie in Spanien; der König behielt durchaus die Führung; die heiligen Gefühle der Königstreue und der Vaterlandsliebe, die in unzähligen Herzen in gleicher Stärke lebendig waren, brauchten in keinen tragischen Konflikt zu geraten, und Max von Schenkendorf sprach gewiß vielen aus dem Herzen, wenn er sang:

Ich zieh' ins Feld, mich hat geladen
Ein heiliges geliebtes Haupt:
O Dank den ewigen Himmelsgnaden,
Der König hat den Kampf erlaubt!

Die Erhebung von 1813 ist der große Moment, wo Staatsgesinnung und Vaterlandsliebe die Bevölkerung in Preußen ergreifen und sie damit eigentlich erst zum Volke im politischen Sinne zu machen beginnen; und es liegt in unserer ganzen Geschichte begründet, daß dieser psychische Prozeß nicht auf die schwarz-weißen Grenzpfähle beschränkt bleiben konnte, sondern daß mit dem staatlichen Bewußtsein in Preußen zugleich das deutsche Volksbewußtsein erwachte, daß man fühlte, als Preuße zugleich auch Deutscher zu sein. Auch dies war eine Idee, die vornehmlich Stein bemüht gewesen war, in den Herzen seiner Staats- und Volksgenossen zu entzünden. Aber neben diesem größten der damaligen Staatsmänner ist der ganze Parnaß der deutschen Dichter und Denker bei dieser Erweckung der deutschen Volksseele beteiligt gewesen. Das ist das eigentümlich Reizvolle an der Bewegung von 1813, daß sie von einem poetischen Schimmer verklärt ist, daß sie getragen wird von den Idealen der deutschen Bildung, die um die Wende des XVIII. und XIX. Jahrh. auf den Höhepunkt gelangt war. In Deutschland hat damals nicht der Staat die Geistesbildung gehoben, sondern die Geistesbildung den Staat. In der Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands, in der Zeit, da das alte tausendjährige Reich aus den Fugen ging, standen Dichtung und Philosophie in ihrem Zenit. Die Idee der Persönlichkeit, die ihre schönste Blüte ist, hat geholfen, die Grundlagen des neuen Staatslebens zu legen. Hier fand Fichte den Angriffspunkt, um die große ethisch-politische Umwälzung herbeizuführen; und die Berliner Universität wurde unter Humboldts Leitung gegründet, damit, wie der König sagte, der Staat an geistigen Kräften gewinne, was er an physischen verloren hatte. Es ist eines der wesentlichsten Momente in unserer nationalen Geschichte, daß sich damals eine enge Verbindung vollzogen hat zwischen dem Geiste des preußischen Staates mit seiner harten militärisch-politischen Zucht und dem an sich unpolitischen Geiste der deutschen Bildung, der erst damals die Brücke von der Persönlichkeit zum Staatsbürger, und von der Menschheit zum Volke gefunden hat. Ein Hauch von Romantik liegt über diesen Tagen. Man griff in die Vergangenheit zurück, wie der Freiherr vom Stein und sein getreuer E. M. Arndt, um das politische Ideal für die Gegenwart zu finden; vielen der Besten aus jener Zeit ist etwas Jugendlich-Weiches und Schwärmerisches eigen. Und in seltsamer Mischung verquickten sich die alten kosmopolitischen Ideale der deutschen Bildung mit dem neuen vaterländischen Geiste, der noch nicht die Härte und den gesunden, starken Egoismus der Bismarckschen Epoche an

sich trug. Es konnte nicht fehlen, daß aus dieser Geistesverfassung, aus diesem Erwachen des Staats- und Volksbewußtseins später die eng verschwisterten Bestrebungen hervorsprangen, die auf einen deutschen Staat und auf eine konstitutionelle Verfassung gerichtet waren. In der Seele eines Staatsmannes wie Stein waren ja diese beiden Ziele in aller Klarheit und Kraft lebendig, und die Sehnsucht danach bildet den tiefen Unterton in allem, was die Besten und Höchststehenden unter den Patrioten damals gewollt und getan haben. Aber in den Massen war ein klares Streben nach diesen Zielen noch kaum vorhanden. Man kann nicht sagen, daß das Volk in Preußen damals sich erhoben habe, um eine konstitutionelle Verfassung zu erringen. Es erhob sich, um seine Dränger los zu werden, um sich frei zu machen von dem Druck der Fremdherrschaft. Dieses Motiv hatte hinreichende Kraft. Darin wird Bismarck recht behalten in der bekannten Jungfernrede im Vereinigten Landtag. Aber die ganze Wahrheit ist das doch auch nicht. Das Volk wurde mündig in dieser Erhebung von 1813; es erwachte zum politischen Bewußtsein und lernte sich als den lebendigen Inhalt der Staatsform fühlen. Darum mußte, namentlich in den gebildeten Schichten, der Wunsch erwachen, nun auch Anteil an den öffentlichen Angelegenheiten zu gewinnen; und es war der verständnisvolle Widerhall der Volkswünsche, wenn 1815, als es zum zweitenmal nach Frankreich ging, der König in dem Erlaß vom 22. Mai eine Verfassung und eine Volksrepräsentation verhieß. Nicht für die Verfassung also ist 1813 das Volk aufgestanden; aber wohl erschien die Verfassung den Besten als die selbstverständliche Krönung des großen Werkes der staatlichen Erneuerung, die in dem Freiheitskampf ihre Feuerprobe bestanden hat.

Am deutlichsten zeigte sich die volkstümliche Umwandlung des Staatsgeistes in den neuen Einrichtungen des Heerwesens. Neben das stehende Heer trat — außer den Detachements der freiwilligen Jäger — jetzt, ebenfalls nach dem alten Plane Scharnhorsts, eine Miliz unter dem Namen Landwehr. Ihre Errichtung fällt auf dasselbe Datum, wie der Aufruf an Mein Volk, den 17. März; und sie war die klarste Ausgestaltung des Gedankens der Vaterlandsverteidigung. 120000 Mann sollten als Landwehr neben das stehende Heer treten, teils auf Grund freiwilliger Meldung, teils auf Grund einer Aushebung, bei der es ebensowenig mehr Exemtionen gab wie beim stehenden Heer, für die Altersklassen vom 17. bis zum 40. Jahre. Die Landwehr sollte eine Feldarmee sein wie das stehende Heer, die 'Linie'; Offiziere und Mannschaften sollten in der gleichen Achtung stehen. Aber der Milizcharakter trat stark hervor. Die Kosten für die Ausrüstung der Landwehr wurden in der Hauptsache den Kreisen auferlegt; die Kreisausschüsse hatten auch zunächst die Landwehroffiziere zu ernennen; später sollte das Offizierkorps sich durch Zuwahl selbst ergänzen, und zwar vorzugsweise aus den Kreisen verdienter Unteroffiziere. Der heimatliche Nachbarverband sollte bei der Verteilung der Landwehrleute zugrunde gelegt werden, damit auch im Felde die Nachbarn zusammenblieben. In der Landwehr sollte ganz besonders der Geist des Volksheeres lebendig sein. Hier sollte das wahre Volk in Waffen zur Erscheinung kommen, gegliedert nach

seinen nachbarlichen Selbstverwaltungsverbänden, angeführt von den Notabeln, ausgerüstet und administrativ überwacht durch ständische Behörden.

Trat der gemeine Mann in die Landwehr ein, so waren die Jägerdetachements für die Söhne der gebildeten und besitzenden Klassen bestimmt, die imstande waren, sich selbst auszurüsten und zu unterhalten. Es ist die Institution, aus der unsere heutigen Einjährig-Freiwilligen entstanden sind, nur daß damals diese jungen Leute in besonderen Kompagnien, meist auf dem rechten Flügel der Bataillone, zusammengestellt waren. Aus ihnen sollte namentlich der Offiziersersatz bestritten werden. Nicht alle, die nach ihrer Bildung und sozialen Stellung für diese Freiwilligenabteilungen sich eigneten, hatten zugleich die Mittel, sich selbst auszurüsten. Ihre Unterstützung wurde eine der häufigsten Formen, in der der patriotische Opfersinn sich damals betätigt hat. Es hat etwas Ergreifendes, die aus den Zeitungen zusammengestellten Listen der freiwilligen Gaben durchzusehen, mit denen oft die ärmsten Leute damals in einem edlen Wetteifer der Not des Vaterlandes zu Hilfe gekommen sind. Das Geld war knapp geworden in der schlimmen Zeit. Silbergerät und Kostbarkeiten wurden zur Ausrüstung der Vaterlandsverteidiger von den Besitzern dahingegeben. Ganz allgemein wurde die Sitte, die goldenen Trauringe gegen eiserne zu vertauschen. Beamte verzichteten auf einen Teil ihres Gehalts, Bauern und Gutsbesitzer gaben ihre Pferde, arme schlesische Bergleute arbeiteten wochenlang umsonst in den Kohlengruben, um eine Anzahl von Kameraden für den Krieg auszurüsten; ein armes Fräulein schnitt sich die prachtvollen Haare ab und ließ Ringe daraus verfertigen, die zum besten der vaterländischen Sache verkauft wurden; arme alte Frauen brachten leinene Hemden und wollene Strümpfe dar, um doch auch ihr Scherflein auf dem Altar des Vaterlandes zu opfern. Man kann berechnen, daß der Wert aller dieser Gaben eine Million überschritten haben muß, und das zu einer Zeit, wo jeder einzelne schon seit Jahren durch übermäßige öffentliche Lasten ausgepreßt und erschöpft war. Es war der Opfermut der Verzweiflung, aber auch eines hohen Idealismus, der jetzt freiwillig das letzte darbrachte, nachdem so vieles durch Zwang genommen worden war. Wie dabei auch hochstehende, angesehene Familien darbten, ersieht man aus den Briefen Bettinas von Arnim, die im Juli, nachdem das Familiensilber sich längst in einen freiwilligen Reiter verwandelt hatte, wochenlang ihren Haushalt von dem Erlös eines Sattels und eines Paars Pistolenhalfter bestreiten mußte. Aller Prunk und Zier in Kleidung und Gerät verschwand, man lebte auf das einfachste; gerade die 'honnetten Leute' hätten sich geschämt, es in dieser allgemeinen Not des Vaterlandes anders zu halten. Kaum jemals sind solche Opfer wie 1813 an Gut und Blut so gern und freudig gebracht worden. Der Erfolg war für den kleinen ausgeraubten preußischen Staat großartig: 300000 Mann sind damals ins Feld gestellt worden, fast 6 Hundertstel der gesamten Bevölkerung, 11 Hundertstel der männlichen!

Aber auch die, welche daheimblieben, widmeten sich dem Dienst des Vaterlandes. Die Idee einer allgemeinen Volksbewaffnung, der der König so lange mißtrauisch gegenübergestanden hatte, brach sich schließlich doch Bahn. Erst nach-

dem der Krieg schon ausgebrochen war und hier und dort die Bauern in bewaffneten Scharen gegen den Feind ausgezogen waren, erschien, am 21. April, das Landsturmedikt, das vielleicht als der gewaltigste Zeuge von dem Geiste jener Zeit aufgeführt werden kann, mit seinen radikalen Bestimmungen, die die letzten Konsequenzen eines Volkskrieges, eines Kampfes bis aufs Messer zogen. Schlechthin jeder, der die Waffen tragen konnte, sollte im Falle der Not zur Verteidigung des Vaterlandes bereit sein und sich zu diesem Zweck in den Waffen üben, und zwar in geordnetem nachbarlichem Verbande. Der Landsturm sollte nicht wie die Landwehr mit ins Feld ziehen, sondern daheim bleiben, um an Ort und Stelle auf alle mögliche Weise sich dem Dienst des Vaterlandes zu widmen. Er sollte die Operationen der Feldarmee durch allerlei Hilfeleistungen unterstützen; er sollte dem Feinde so viel Abbruch wie möglich tun, auf die Gefahr hin, daß der Feind diese Landstürmer, die keine Uniform trugen und keine regelmäßigen Waffen führten, die sich in jedem Moment wieder in friedliche Bürger und Bauern verwandeln konnten, nicht als Soldaten, sondern als Räuber und Mörder behandelte. Namentlich die Städte sollten, wo irgend nur die Möglichkeit dazu vorhanden war, von dem Landsturm auch bei Abwesenheit aller regulären Truppen auf das äußerste verteidigt werden; Paläste und Schlösser sollten sich in Zitadellen verwandeln, ganz besonders auch in den Haupt- und Residenzstädten wie Berlin. Geriet eine Stadt trotzdem in Feindeshand, so sollte sie gleichsam wie mit einem Interdikt belegt sein. Alle Behörden sollten ihre Gewalt verlieren; alle Bürger sollten sich der Macht des Feindes zu entziehen trachten; keine Lustbarkeit sollte von ihnen veranstaltet oder besucht werden; kein Paar sollte ehelich eingesegnet werden; stumm und tot und unheimlich sollte der Platz die fremden Gewalthaber anmuten, bis er ihnen wieder entrissen werden konnte. Auf dem platten Lande aber sollten die Dörfer, die nicht zu verteidigen waren, beim Herannahen des Feindes abgebrannt, alles Eigentum, das ihnen dienen konnte, alle Früchte und Tiere weggeschleppt oder vernichtet werden; eine grauenvolle Verwüstung sollte dem Feinde die Kriegführung erschweren, und überall sollte, nach den Regeln des kleinen Krieges, wie er in Spanien und Tirol geführt worden war, der Feind durch die irregulären Scharen, die Weg und Steg in Wäldern und über Sümpfe kannten, umschwärmt werden und nie zum Ausruhen gelangen. Auch der Landsturm war natürlich nach den Nachbarverbänden gegliedert: in den Kreisen und Unterbezirken, unter gewählten Führern, mit einer sog. Schutzdeputation (eine den Tirolern nachgeahmte Einrichtung) an der Spitze des Kreises, in der alle Bezirke durch Deputierte vertreten waren. Wenn die Sturmglocken läuteten, hatten alle Männer der Gemeinde mit den Waffen, die sie sich verschaffen konnten, mit Piken, Heugabeln, gerade geschmiedeten Sensen und Dreschflegeln, an den Sammelort zu eilen. Mit den schwersten Strafen wurde bedroht, wer sich dieser Pflicht zu entziehen suchte; nur Greise und Kinder oder ganz Gebrechliche waren von dem Dienst im Landsturm befreit.

Im großen und ganzen hat es ja an der Veranlassung gefehlt, diese Bestimmungen in weiterem Umfange zur Anwendung zu bringen, und sie sind

bei der endgültigen Regelung der Heeresverfassung von 1814/15 nicht wiederholt worden. Aber wie ernst man es 1813 mit dem Landsturm nahm, das zeigen die zahlreichen Nachrichten, die wir aus Berlin und anderen großen Städten haben, wo Gelehrte und Beamte ihre regelmäßigen Waffenübungen anstellten, was dann freilich auch zu allerlei humorvollen Beobachtungen Veranlassung gegeben hat. So schildert z. B. Bettina von Arnim einmal, wie der Philosoph Fichte mit strengem, grimmigem Gesichtsausdruck, bewaffnet mit einem Dolch und einem eisernen Schild, zu dem Sammelplatz sich begab, oder wie man an einem Übungsplatz die sämtlichen Falstaffschen Rekruten beieinander sehen konnte: da erscheint Zeune, der Direktor der Blindenanstalt, als Schatte, der zarte Niebuhr als Schwächlich, der etwas verwachsene Schleiermacher als Warze, der dicke Buchhändler Reimer als Bullenkalb — alles begeisterte Patrioten und Männer ersten Ranges. Niebuhr, der einstmals 1808 den Plan der allgemeinen Wehrpflicht als eine brutale, von rohen Hauptleuten ausgebrütete Idee verworfen hatte, übte jetzt fleißig mit seiner Flinte und freute sich, daß die feine Gelehrtenhaut seiner Hände hart und schwielig wurde und lernte, fest ins Eisen zu greifen.

Wie anders hat Gneisenau damals in den Tagen der Erhebung geurteilt, als in der trüben Zeit vorher! 'Söhne von Fürsten' — so schreibt er im Februar an Eichhorn — 'Kinder der reichsten Familien strömen herbei und nehmen als Gemeine Dienste; es ist rührend, alle die Söhne des Adels- und höheren Bürgerstandes von der feinsten Bildung als Gemeine in den zahlreichen Jägerkompagnien eingestellt zu sehen, wo sie sich selbst bekleiden, bewaffnen und besolden; es herrscht ein herrlicher Enthusiasmus.' Die Tränen der Freude kamen ihm, wenn er dieses Schauspiel sah. 'Welches Glück' — rief er — 'so lange gelebt zu haben, bis diese weltgeschichtliche Zeit eintrat: nun mag man gerne sterben!'

Es würde ein wichtiger Zug in dem Bilde des Geistes von 1813 fehlen, wenn wir nicht auch des religiösen Sinnes gedächten, der damals ganz allgemein zutage trat und der sehr auffallend von dem freigeistigen, z. T. frivolen Ton abstach, der bis 1806 so vielfach vorgeherrscht hatte. Man sah den Sturz von 1806 und die Drangsale der Fremdherrschaft als ein wohlverdientes göttliches Strafgericht an; man baute auf die göttliche Hilfe, wenn nun das in Buße und Besserung geläuterte Volk für seine heiligsten Güter ins Feld zog. Das eiserne Kreuz auf dem Tschako des Landwehrmannes und auf der Brust des Kriegers, der sich ausgezeichnet hatte im Kampf, hatte seine tiefe christliche Bedeutung. Keine Auffassung war allgemeiner verbreitet und tiefer gewurzelt als die, welche Theodor Körner vertrat, wenn er von dem bevorstehenden Kriege sang:

Es ist kein Krieg, davon die Kronen wissen, —
Es ist ein Kreuzzug, 's ist ein heiliger Krieg!

Einen besonders bemerkenswerten Kommentar zu diesem Text bietet ein kürzlich wieder aufgefundener Artikel des späteren Generals v. d. Marwitz, der für den 'Preußischen Korrespondenten' bestimmt war, eine patriotische, von

Niebuhr, Schleiermacher und Achim v. Arnim redigierte Berliner Zeitung, der aber nicht erscheinen durfte, weil die Zensur ihn beanstandete. Da heißt es: 'Der jetzige Krieg ist kein Streit der Fürsten um Behauptung oder Gewinnung 'eines Landstriches; es ist auch nicht der Kampf Preußens oder Rußlands oder 'Österreichs gegen französische Oberherrschaft; es ist der Krieg der Freiheit 'gegen die Tyrannei, des Rechtes und der Ordnung gegen Gewalt und Willkür, der 'Wahrheit gegen Lüge, der Tugend gegen die Sünde. Dieser Kampf mußte in 'Teutschland gekämpft werden, wenn seine Folgen Segen verbreiten sollten über 'alle zivilisierten Nationen. Das Prinzip alles Übels, welches über Europa ge-'kommen ist, hat von Anbeginn in Frankreich gelegen.' Der Verfasser meint namentlich die Überspannung der monarchischen Gewalt, die macchiavellistische Politik, das Streben nach der Universalmonarchie, die Gleichgültigkeit gegen die Religion. 'In Teutschland' — sagt er — 'finden wir den Gegensatz von dem allen.' Das wird dann näher ausgeführt. Darum mußte der Kampf gegen dieses französische Wesen von Deutschland ausgehen. Der Kaiser Alexander wird dabei als 'ein Teutscher auf dem Russischen Thron' in Anspruch genommen. Ein Prinzip des Rechten und Wahren ist in Deutschland mächtig wieder aufgelebt und hat den Kampf mit dem von Frankreich ausgehenden Prinzip des Bösen siegreich begonnen; 'und so wie das Böse gekommen war über uns und 'wuchs und immer mächtiger ward, bis es beinahe alle verschlungen hätte, so 'wird auch hoffentlich das neu auflebende Prinzip des Rechten wachsen und 'immer herrlicher gedeihen.' 'Wenn nur ein Kampf bestände einer Kraft gegen 'eine Kraft, so könnten beide voneinander ablassen und ruhen; da aber ein 'geistiges Prinzip in den Kampf getreten ist gegen ein geistiges Prinzip, so 'können sie nimmermehr voneinander ablassen, sondern sie müssen sich immer-'während bekämpfen, bis daß eines nur stehen bleibt und das andere untergeht. 'Jetzt wird gekämpft darum: ob in Teutschland und in allen Ländern, die an 'Teutschland ein Muster nehmen wollen, gleichfalls geglaubt werden soll, wie 'bisher in Frankreich geglaubt worden ist: daß ein Volk durch Worte glück-'lich sein könne, derweil es durch Taten geschunden wird; daß man sich dem 'Mächtigsten jederzeit unterwerfen müsse und stillhalten zu allem, was er tut; 'daß sonach dem Reichen und Mächtigen alles erlaubt sei; daß Größe eines 'Volkes oder eines Mannes bestehen könne in dem Ungeheuren und Furcht-'baren, und nicht vielmehr in der steten Ausübung des Rechten; daß Staat und 'Regierung gleichbedeutend sei, mithin alles, was von den Regierern ausgeht, 'auch angesehen werden muß, als ob es vom Staate ausgehe .... Es ist 'sonnenklar, daß dieser Kampf nicht beigelegt werden kann, sondern ent-'schieden werden muß. Entweder wird jenes gültig oder das Gegenteil. Die 'teutsche Nation mit ihren Herrschern und Bundesgenossen vertritt gegen-'wärtig das eine Prinzip (gleichviel, ob es von allen auch als solches aner-'kannt wird); die französische Nation mit ihrem Herrscher vertritt das andere.' Darum kann kein guter und dauerhafter Friede geschlossen werden, ohne daß alles deutsche Land von der französischen Herrschaft befreit und zu einem großen in sich geschlossenen deutschen Reiche vereinigt wird. Maßgebend für

den Umfang ist die Sprachgrenze: der Rhein ist deutsch; auch die Schweiz und die Niederlande fallen mit in den Bereich des deutschen Vaterlandes. Jedes Volk soll fortan in seinen Grenzen als geschlossen betrachtet werden. Wer seine Grenzen zu erweitern trachtet, der soll als ein Treuloser und als ein Verräter an der gesamten europäischen Staaten-Republik angesehen und durch gemeinsame Gewalt aller Mächte zurückgewiesen werden. Dieser Friede soll auch nicht bloß von einigen Diplomaten hinter verschlossenen Türen, sondern von den Abgeordneten aller Stände beider Nationen mit deren Herrschern an der Spitze in einem öffentlichen und feierlichen Akt geschlossen werden, damit er auf die Dauer die Herrschaft der Wahrheit über die Lüge, den Sieg des guten Prinzips über das böse befestigen kann.

Wir wissen, daß solche Wünsche nicht erfüllt worden sind, daß die ganze Auffassung dieses Artikels einseitig und übertrieben war. Aber als Zeugnis des Geistes von 1813 besitzen diese Ausführungen doch einen hohen Wert. Derselbe Marwitz ist es, der 1814 die Überzeugung vertreten hat, daß Preußen als der größte reindeutsche Staat künftig die Führung in Deutschland haben müsse und daß der König von Preußen den Titel König der Deutschen in Brandenburg, Sachsen und Preußen annehmen solle. Auch das war ein Bestreben, das in der Verlängerung der Ideen von 1813 lag. Hätte Preußen, das in dem großen Kampfe die geistige und moralische Führung errungen und militärisch das Beste getan hatte, die Reformen der Stein-Hardenbergschen Epoche, getreu den Ideen der großen Zeit, fortgeführt, hätte es sich eine zeitgemäße Verfassung gegeben und seine liberale Verjüngung vollendet, so würde es von selbst der Führer Deutschlands zur Einheit geworden sein, und seine Popularität hätte Österreich den Wind aus den Segeln genommen. Aber dazu hätte der Entschluß gehört, unter Umständen den Kampf mit Österreich um die Vorherrschaft in Deutschland schon damals aufzunehmen; denn Kaiser Franz II. und Metternich wußten sehr wohl, daß die konstitutionelle und die nationale Idee den Bestand der habsburgischen Monarchie bedrohe, und bekämpften sie daher bis aufs Äußerste. Zu diesem Entschluß eines Bruchs mit Österreich hat sich aber Friedrich Wilhelm III. und auch Hardenberg nicht aufzuschwingen vermocht, und vielleicht war es auch nach den ungeheuren Anstrengungen der Befreiungskriege ein Ding der Unmöglichkeit für Preußen, nun auch noch den Krieg mit Österreich aufzunehmen, zumal tausend sympathische Bande, die gerade damals besonders stark waren, dazu hätten zerrissen werden müssen. Und so siegte denn seit 1819 die Reaktion, die im stillen schon seit dem Friedensschluß am Werke gewesen war, und der Geist Metternichs triumphierte über den Geist von 1813.

Die deutsche Frage ist anders gelöst worden, als die Patrioten von 1813 es sich gedacht haben, die begeistert in die Forderung E. M. Arndts einstimmten: Das ganze Deutschland soll es sein! Die Politik Bismarcks knüpft im Innern wie nach außen mehr an die Tradition Friedrichs des Großen als an die Steins und seiner Gesinnungsgenossen an. Von diesen beiden großen historischen Mächten, die unser politisches Leben bestimmen, ist der friderizia-

nische Faktor neuerdings mehr als der des Geistes von 1813 gestärkt worden. Aber dieses Überwiegen des herrschaftlichen Prinzips über das genossenschaftliche hat schwere Gefahren mit sich gebracht, vor allem eine ungesunde Zerfahrenheit unseres inneren Staats- und Verfassungslebens, eine heillose Zersplitterung und Vergiftung der Parteien. Mir scheint, wir müssen heute wieder mehr an die Ideale Steins und seiner Gesinnungsgenossen anknüpfen, wir müssen die Idee des vaterländischen Gemeinwesens, des Volkstümlichen in Regierung und Politik, des staatsbürgerlichen Gemeinsinnes wieder mehr hochhalten und pflegen. Das monarchisch-militärische Element in unserm öffentlichen Leben braucht darunter nicht zu leiden. Vielleicht ist gerade die Verstärkung unserer militärischen Rüstung, die heute der Ernst der Lage uns aufzwingt, eine gute Gelegenheit, die ähnliche Erscheinungen wie vor 100 Jahren zu neuem Leben erwecken und damit ein Heilmittel für unsere ungesunden Parteizustände schaffen könnte. Wer weiß, wie bald es wieder heißen mag wie vor 100 Jahren: Das Vaterland ist in Gefahr!

DIE ERSTE DEUTSCHE KONFERENZ FÜR STAATSBÜRGERLICHE BILDUNG UND ERZIEHUNG

Von Georg Kerschensteiner

Am 25. und 26. April fand im Festsaale des Abgeordnetenhauses zu Berlin die erste deutsche Konferenz der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung statt. 1909 war die Vereinigung zu Köln gegründet worden unter Vorsitz des Staatsrechtslehrers Prof. Dr. Geffken. 1911 ging die Zentrale nach Berlin über, wo Staatsminister a. D. Exzellenz Dr. v. Hentig den Vorsitz übernahm.

Es ist eine Seltenheit geworden, daß eine neue Vereinigung, die sich so wichtige Aufgaben gestellt hat und so rasch und gut organisiert war, vier volle Jahre vorübergehen läßt, ehe sie an die Öffentlichkeit tritt. In seinem einleitenden Vortrage über Ziele und Aufgaben der Vereinigung gab Dr. v. Hentig die Gründe an für diese Erscheinung. Die Vereinigung sollte erst in stiller Arbeit ihre Berechtigung legitimieren und die Mittel und Wege studieren, durch welche die Zwecke der Vereinigung gefördert werden könnten. Das erste, was die Vereinigung unternahm, war das Studium der staatsbürgerlichen Erziehung im europäischen Auslande. Geeignete Sachverständige untersuchten an Ort und Stelle die Einrichtungen und Organisationen für staatsbürgerliche Erziehung und legten die Ergebnisse ihrer Untersuchungen in einer Anzahl von Schriften nieder, die im Teubnerschen Verlag erschienen sind, und solange als notwendig fortgesetzt werden. Sie geben heute schon eine durchaus wertvolle Materialiensammlung für den *modus procedendi*. Die Zentralstelle arbeitete unterdessen an einer Bibliographie der Schriften, die über staatsbürgerliche Bildung, Erziehung und Belehrung erschienen sind, organisierte Ferienkurse in Jena, und versuchte zunächst in Berlin, den Wert von Erörterungsabenden zur Besprechung staatsbürgerlicher Fragen auf völlig neutralem Boden auszuprobieren, wobei diesen Abenden außer vorzüglichen Referenten Räume des Herrenhauses, des Reichstagsgebäudes, des Charlottenburger Rathauses zur Verfügung standen. Die Versuche fielen glänzend aus. Gelingt es in einer größeren Zahl von deutschen Städten diese Erörterungsabende unter Beteiligung aller Parteien zu organisieren, so ist damit ein fruchtbarer Weg für die Klärung staatsbürgerlicher Fragen gefunden, ein Weg, der noch dazu den Vorteil hat, daß er die Vertreter aller Parteien zu gemeinsamem Austausch ihrer staatswissenschaftlichen und politischen Anschauungen zusammenführt.

Durch diese vierjährige Tätigkeit glaubt die Vereinigung allen Zweifelnden und Mißtrauischen gezeigt zu haben, daß es ihr nicht zu tun ist, im Dienste irgendeiner politischen Partei, oder im Kampfe gegen eine solche zu arbeiten. Sie glaubt auch dem Gleichgültigen und Achselzuckenden den Beweis erbracht

zu haben, daß es möglich ist, wenigstens an die Erwachsenen mit neutralgehaltener, auf wissenschaftlicher Grundlage fußender staatsbürgerlicher Belehrung heranzutreten. Ich will nicht in Abrede stellen, daß im Kreise der Vereinigung einzelne Kräfte vorhanden sein mögen, und vielleicht auch wirklich vorhanden sind, die es lieber gesehen hätten, wenn die Vereinigung sich gegen gewisse Parteien in ihrer Arbeit gerichtet hätte. Die sozialdemokratische Partei steht ihr daher auch noch nach wie vor mißtrauisch gegenüber. Aber soweit ich sehe, ist dieses Mißtrauen unberechtigt, wenn anders diese Partei nicht auch dem Lichte der ehrlichen redlichen Wissenschaft vom Staate und der Gesellschaft mißtrauisch aus dem Wege gehen will. Weder der erste noch der zweite Vorsitzende der Vereinigung zeigen irgendeine Neigung, das Fahrwasser völliger Objektivität zu verlassen, wie sehr auch beide Vorsitzende von dem Gedanken erfüllt sind, daß alle staatsbürgerliche Erziehung nur eine nationale sein kann. Eine Vereinigung zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung, welche den Boden der Neutralität auch nur einen Schritt verläßt, hat kein Recht mehr auf den von ihr gewählten Titel. Sie würde in dem gleichen Augenblick eine Vereinigung für parteipolitische Bildung und damit überflüssig, da an diesen Vereinigungen kein Mangel ist.

Die Absicht der Konferenz, zu der mehr als 400 Teilnehmer aus allen Teilen des Deutschen Reiches erschienen waren, darunter eine große Anzahl von Vertretern der Ministerien verschiedener Staaten, der Verwaltungen verschiedener Städte und der Vorstandschaften verschiedener Gesellschaften und Vereinigungen, war zunächst, den Zweck und die Notwendigkeit der Vereinigung einem größeren Kreise auseinander zu setzen. Dies geschah am ersten Tage durch den einleitenden Vortrag von Dr. Hentig, durch das Referat über staatsbürgerliche Bildung und Erziehung als eine staatliche Notwendigkeit von Universitätsprofessor Dr. Rauchberg (Prag), und durch das Referat des Direktors der Aktiengesellschaft Ludwig Loewe & Co. in Berlin, Justizrat Dr. Waldschmidt, über staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in ihrer Bedeutung für die Volkswirtschaft. Der Vormittag des zweiten Tages war sodann einem speziellen Probleme gewidmet, wie mir scheint, einem der vordringlichsten, der Ausbildung der Lehrer für staatsbürgerliche Bildung und Belehrung. Universitätsprofessor Dr. Bernhardt (Berlin) hatte das Referat über Staatsbürgerkunde an den deutschen Universitäten übernommen, Seminardirektor Baer (Delitzsch) das Referat über die Behandlung von Gegenwartsfragen im Geschichtsunterricht. Am Nachmittage kam das Problem der Presse als staatsbürgerliche Erziehungsmacht zur Erörterung, durch Rechtsanwalt Weck (Berlin), der an Stelle des erkrankten Chefredakteurs Vollrat (Berlin) eingesprungen war.

Es würde zu weit führen, im einzelnen auf die sechs Vorträge, den Verlauf der höchst anregenden und namentlich am zweiten Tage sehr lebhaften und zum Teil dramatisch sich zuspitzenden Debatten einzugehen. Ich will in anderer Form die Grundgedanken der Tagung entwickeln.

Langsam, nur allzu langsam hat sich unserem Bewußtsein aufgedrängt, wie notwendig dem deutschen Volke staatsbürgerliche Erziehung und Belehrung ist.

Wenn immer noch, wie am ersten Tage der Konferenz, sowohl über die staatliche als über die wirtschaftliche Notwendigkeit dieser Erziehung gesprochen werden muß, so beweist das nur, was auch in der Debatte immer wieder zum Ausdruck kam, wie gering noch die Fortschritte sind, die unser Volk auf diesem Gebiete gemacht hat. Ich habe einmal die staatsbürgerliche Erziehung als die Erziehung *κατ' ἐξοχήν* bezeichnet. Das hat viel Widerspruch hervorgerufen. Vor allem diejenigen, welche glaubten, die Erziehung zur Persönlichkeit über die zum Staatsbürger stellen zu müssen, lehnten jeden Kompromiß mit mir ab. Die Verhandlungen in der Konferenz haben mir aber gezeigt, daß eine nicht unbeträchtliche Anzahl hochgebildeter Männer meine Anschauungen teilt. Natürlich ist es Aufgabe der Erziehung, die Persönlichkeit zu entwickeln. Daß unsere Schulen so gleichgültig an der Persönlichkeit des Schülers durch das Schema ihrer Unterrichtsorganisation vorübergehen müssen, das ist ja der Schmerz aller derer, die ihre Schülerindividuen mehr lieben als ihre Methodenweisheit. Aber der Wert der Persönlichkeit hat zu allen Zeiten sich wesentlich erhöht, wenn ihr Leben und ihre Arbeit zugleich der kulturellen Entwicklung des Staates diente, dem sie angehörte. 'Das Staatsgefühl', wie Professor Rauchberg bemerkte, 'die Staatsgesinnung', wie Seminardirektor Baer sich ausdrückte, geben die beste Grundlage für wertvolle Persönlichkeiten. Daß diese Grundlage heute noch so wenig geschätzt wird, das liegt daran, daß der Absolutismus des XVIII. Jahrh. im deutschen Volke alles Staatsgefühl ertötet hat, daß wir damals ein Volk ohne Staatsgefühl geworden sind, und daß wir alle Not und Mühe haben, durch Erziehung wieder zu einem Volk mit Staatsgefühl zu werden. Dann erst wird sich wieder der rechte Patriotismus entwickeln. Daß wir aber so schwer zu arbeiten haben, um ein Volk mit lebendigem Staatsgefühl zu werden, das liegt nicht zum wenigsten in den staatspolitischen Verhältnissen des Deutschen Reiches selbst. Das Interesse am Staate, das eben die Grundlage des Staatsgefühles, der Staatsgesinnung ist, wächst mit dem Anteile an der Regierung des Staates. Nicht bloß die historische Vergangenheit, nein, auch der Anteil des Volkes an der Regierung hat den Schweizern, den Engländern, den Bürgern der nordamerikanischen Union ein so hoch entwickeltes Staatsgefühl gegeben. Ein klassisches Beispiel für das ausgebildetste Staatsgefühl geben immer wieder die demokratischen Stadtstaaten des alten Griechenlandes, worauf Prof. Rauchberg mit Recht hinwies. Es war ein dramatischer Augenblick und für mich ein ästhetischer und moralischer Genuß, als der alte 81jährige Professor Lasson, Lehrer der Philosophie an der Universität Berlin, der letzte Hegelianer, wie ihn im Vorjahr beim 80. Geburtstag ein Biograph nannte, mit der Klarheit des Alters und mit dem Feuer der Jugend in die Debatte eingriff: 'Es steht mit 'der staatsbürgerlichen Bildung und Gesinnung unseres Volkes unsagbar schlecht. 'Die Philosophie ist bei uns abgetan. Die Parlamente und ihre Parteien haben 'den Staatsgedanken zurückgedrängt, und die wirtschaftlichen Interessen sind 'im Begriffe den Staat mit Haut und Haaren zu verschlingen. Wir Alten, die 'wir uns noch mit Liebe und Begeisterung in Platon, Cicero und Aristoteles 'vergraben haben, wir waren ausgemachte Republikaner, Männer, die erfüllt

'waren von der «*res publica*». Wir hatten das Gefühl: nichts gehört uns, alles 'gehört dem Staat, der πόλις, dem Vaterland. Was liegt am einzelnen mit all 'seiner Eitelkeit und Einbildung? Der Absolutismus hat das staatsbürgerliche 'Bewußtsein ertötet, die Parteien haben zu wenig Staatsgefühl, wie sollen wir 'ein Staatsvolk werden?' Brausender Beifall folgte der glühenden Leidenschaftlichkeit dieses ewig Jungen, aus der die echte Vaterlandsliebe der alten Freiheitskämpfer von 1813 in Flammensäulen aufstieg.

In anderer Form, aber in gleicher Wärme klang es aus dem Munde des unermüdlichen Bodenreformers Damaschke, als er flehentlich warnte vor dem zwangsmäßigen staatsbürgerlichen Unterricht, verzapft in besonderen Unterrichtslektionen, als er seinem Schrecken Ausdruck gab über den Wust von Büchern, die heute schon dem speziellen staatsbürgerlichen Unterricht gewidmet sind, als er schilderte, wie die Einführung der Jugend in das Martyrium Friedrich Lists, 'dem das dankbare Volk die Pistole in die Hand gedrückt hatte', tausendmal wertvoller werden kann für die staatsbürgerliche Erziehung als alle Kompendien der Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft und Staatslehre.

Mir waren die Worte Lassons wie Damaschkes aus der Seele gesprochen. Ich hatte einen amerikanischen Freund, der auf seinen Reisen beständig eine Biographie Abraham Lincolns mit sich trug. Die Lektüre dieses Buches war und blieb die Quelle seines Staatsgefühls und seiner moralischen Erziehung. Wir aber glauben mit Gesetzeskunde, Verfassungskunde, Rechtskunde, Volkswirtschaftslehre, allgemeiner Staatslehre, sozialer Versicherungsgesetzgebung und Gott weiß was für Dingen staatsbürgerliche Erziehung bewirken zu können. So gut die Beispiele des Seminardirektors Baer am zweiten Tage der Konferenz in seinem Referate über Behandlung der Gegenwartsfragen im Geschichtsunterricht, nämlich die Geschichte des Zollvereins, der fränkischen Gerichtsverfassung, die Ursachen der gegenwärtigen Wehrvorlage vom didaktischen Gesichtspunkt aus gewählt waren, 'moralische Energie' der Schüler entwickelt sich aus diesen Betrachtungen nicht, und Quellen der Staatsgesinnung geben sie auch nicht, wenigstens dann nicht, wenn das Eindringen in diese Probleme nur durch sorgfältige Maßnahmen eines zwangsmäßigen staatsbürgerlichen Unterrichts ermöglicht wird. Ich habe eingehend das Leben der englischen und amerikanischen Schulen, der elementaren wie der höheren Schulen, an Ort und Stelle studiert. Der Geschichtsunterricht trug gewiß einiges bei zur Staatsgesinnung dieser Völker. Er trug vielleicht um so mehr bei, je mehr in der Person der Lehrer das Staatsgefühl entwickelt war und im Unterricht dank einer besonderen Begabung zum Ausdruck kam. Er trug auch deshalb wahrscheinlich mehr bei, weil weder die englischen noch amerikanischen Unterrichtsbücher für Geschichte so 'gereinigt' sind wie unsere deutschen Geschichtsbücher, die nicht zugelassen werden, sobald nicht jeder deutsche Fürst in ihnen auf Hochglanz poliert ist, und die oft so zaghaft an einer treuen Schilderung der gewaltigsten Persönlichkeit vorübergehen müssen, weil deren Leben ein ehrlicher, aber unbeugsamer Kampf gegen bestehende Autoritäten war. Solange wir es nicht wagen dürfen, in unseren höheren Schulen in jedem Falle wahr-

haft zu sein, solange wird der Geschichtsunterricht für staatsbürgerliche Erziehung schwerlich besonders fruchtbar werden. Daß geschichtliche Lesebücher für Lehrerinnenseminare in Deutschland im Gebrauch sind, welche nicht einmal das Jahr 1848 zu erwähnen wagen, wie Helene Lange berichtete, zeigt deutlich, mit welcher 'weisen' Vorsicht der Geschichtsunterricht selbst für 17jährige bis 20jährige Schülerinnen da und dort arbeitet. Ich habe vor einigen Monaten einen ausgezeichneten jungen Historiker gebeten, der eine hervorragende Begabung besitzt, eine deutsche Geschichte für die Jugend zu schreiben, mir ein Schulbuch zu verfassen im Sinne und Geiste von Walter Scotts 'Tales of a Grandfather'. Er hat mich gebeten, davon abzusehen, weil er selbst der Überzeugung war, daß keine Regierung die Einführung des Buches in den Schulen gestatten würde, falls es in allen Teilen nach wissenschaftlicher Überzeugung geschrieben werde. Ich habe ihm mit schmerzlichem Gefühle recht gegeben.

Es gibt indes einen Weg, den Geschichtsunterricht gleichwohl für diesen Zweck fruchtbar zu machen, und das ist der Weg, den gerade die Engländer und Amerikaner beschritten haben, der Weg der 'debating clubs'. Man gebe unseren höheren Schulen eine historische Bibliothek, in welcher die hervorragenden Historiker des deutschen Volkes vertreten sind, und rege die Schüler der oberen Klassen an, freiwillig zu Referats- und Diskussionsnachmittagen zusammenzutreten, wo sie, wie ich das außerhalb Deutschlands so oft gesehen habe, über Fragen des gegenwärtigen und historisch gewordenen Staatslebens referieren und diskutieren. Freilich, damit derartige Anregungen ohne Zwang auch zum Erfolg führen, dazu ist vor allem nötig, daß unsere höheren Schulen, besonders die Realgymnasien und Oberrealschulen, zu einem sehr beträchtlichen Teil in ihrem Lehrstoffe entlastet werden, damit die begabten und wertvollen Schüler Zeit finden, ihren wissenschaftlichen Neigungen auch nachgehen zu können. Dazu ist zweitens notwendig, daß endlich einmal, wie Gymn.-Direktor Koch, selbst Lehrer der Geschichte, in der Debatte verlangte, die Reifeprüfung in der Geschichte wegfällt, welche Lehrer und Schüler in beständige Unruhe versetzt und gerade dann, wenn die Schüler am reifsten sind, ihnen keine Zeit läßt, sich in die Tiefe der historischen Fragen hineinzuarbeiten. Dazu ist drittens notwendig, daß wir eine sehr viel größere Anzahl von akademischen Lehrern haben, die des Geistes voll sind, von dem Geheimrat Lasson sprach, Lehrer, deren ganze Erziehungstätigkeit vom 'Staatsgefühl' belebt und durchdrungen ist.

Um aber diese Lehrer zu erhalten, bedürfen unsere Hochschulen entsprechender Einrichtungen. In den Thesen, die Professor Ludwig Bernhard der Versammlung unterbreitet hat, habe ich leider recht wenig gefunden, was von positivem Werte wäre. Vielleicht hätte sein Vortrag mehr geboten, an dem er durch Krankheit verhindert war. Daß die Universitäten in Deutschland heute weniger leisten für die staatsbürgerliche Bildung der Jugend, als im vergangenen Jahrhundert, wie Bernhard meint, ist nur in so fern richtig, als eben die philosophische Durchbildung der Studenten leider sehr stark abgenommen hat. Sehr gefährlich meines Erachtens ist die Ansicht Bernhards: es sei zu bedauern, daß die Ausschaltung aller politischen Werturteile aus der Behandlung

wissenschaftlicher Fragen, die für die Forschung unbedingt zu fordern sei, in der Vorlesung selbst vorgenommen werde. Sie habe den Universitätsunterricht geschädigt. Es ist ein äußerst gefährliches Experiment, das Bernhard hier empfiehlt. Innerhalb der strengen Wissenschaftlichkeit gibt es Momente genug, in denen die persönliche Wärme des Lehrers und Forschers trotz aller Objektivität ausstrahlen und zündend wirken kann.

Die Tätigkeit des 'Vereins Deutscher Studenten' und der 'Freien Studentenschaft', deren Vertreter auch an der Debatte teilgenommen haben, ist teilweise ein wirksames Mittel staatsbürgerlicher Erziehung. Die Arbeiterkurse der Freien Studentenschaft sind ein trefflicher Ausfluß staatsbürgerlicher Gesinnung und Opferfreudigkeit. Aber Gefahren sind natürlich hier gegeben. Eine aktive Anteilnahme der Universitätsorganisation selbst kann diese Tätigkeit in der Bahn erhalten, die wir wünschen müssen. Die Forderung des Professors Rauchberg, an allen Universitäten zwei dreistündige Vorlesungen einzuführen, nämlich Einführung in die allgemeine Staatslehre und Einführung in die Hauptprobleme der wirtschaftlichen Sozialpolitik, genügt keineswegs, auch wenn sämtliche Lehramtskandidaten zu ihrem Besuch verpflichtet werden. Der Unterricht gibt eben im allgemeinen keine Staatsgesinnung. Amtsgerichtsrat Kade verlangt dazu auch unbedingt Einführung in die Rechtswissenschaft, auch wenn das Rechtsstudium den Nichtjuristen sehr langweilig werde. Denn das Recht, meinte er, sei das Ursprüngliche; ehe der Staat vorhanden gewesen wäre, sei das Recht gewesen. Das veranlaßte Geheimrat Lasson zu einer zweiten temperamentvollen Entgegnung: es sei der verwogenste Gedanke, der jemals in einem Kopfe entstanden sei, das Recht und den Staat in Gegensatz zu stellen. Der Staat sei die Institution des Rechtes, das Recht der Wille des Staates. Das Rechtsstudium sei durchaus nicht langweilig und mühsam, es sei, richtig betrieben, ebenso anregend wie jede andere Wissenschaft; das Recht müsse uns ebenso heilig sein wie unsere Muttersprache. Aber das Studium der Rechtswissenschaft habe mit staatsbürgerlicher Erziehung und Bildung rein gar nichts zu tun. Wir hätten Juristen, die vom Staate keine Ahnung haben, welche die Geschichten des Bagatellprozesses für die größten Angelegenheiten der Welt ansehen.

Der beste Weg für staatsbürgerliche Belehrung bleibt auch auf den Universitäten der Weg, den die Universitäten von Oxford und Cambridge seit Jahrhunderten betreten haben. Nicht das ist die Hauptsache, daß ein Lehrer uns täglich eine Stunde vorträgt über die Einrichtung des staatlichen Lebens, und die Schüler zuhören und nachschreiben, sondern daß die Schüler selbst nach Neigungen und Anregungen in die sie interessierenden Probleme des staatlichen Lebens sich mit aller Sorgfalt einarbeiten, und daß während ihrer Studienzeit ihr Handeln sich im staatsbürgerlichen Sinne betätigen und im erzeugten Staatsgefühl auswirken kann. Hierin lehren uns die Colleges, Clubs und Societies von Oxford, Cambridge, Havard, Yale, Princetown und Columbia und die Landsmannschaften von Upsala weit mehr, als unsere deutschen Universitäten auch beim besten Willen mit einem Schlage nachzumachen imstande sind. Diese Einrichtungen und die geplanten Vorlesungen werden alsdann in zweckmäßige

Wechselwirkung treten. Die Einrichtungen der Studenten werden die Interessen an den entsprechenden Vorlesungen erwecken, die Vorlesungen hinwiederum und die in ihnen erworbenen Anschauungen werden die Einrichtungen der Studenten zweckmäßiger und einwandfreier gestalten.

'Selbstzucht und Wahrhaftigkeit, das ist die Hauptsache in aller staatsbürgerlichen Erziehung', bemerkte am Nachmittag des letzten Tages Rechtsanwalt Weck in seinem Referate über das Verhältnis der Presse zur staatsbürgerlichen Erziehung. Ich füge hinzu: das Gefühl der Verantwortlichkeit in allem, was wir tun und lassen, reden und schreiben. Unser Schulwesen in Deutschland ist zur systematischen Erziehung dieser drei Eigenschaften: der Selbstzucht, der Wahrhaftigkeit und der Verantwortlichkeit noch nicht eingerichtet. Das erste, was uns not tut, ist die Organisation unserer Schulen in dieser Richtung. Ohne solche Organisation werden alle Bestrebungen für staatsbürgerliche Erziehung an unseren höheren Schulen nur höchst mangelhafte Erfolge aufweisen. Ich habe wiederholt Vorschläge gemacht, die durchaus den Vorzug der Durchführbarkeit hätten. Sie werden durchführbar sein, sobald die Vollständigkeit des Wissens beim Absolutorium unserer neunklassigen Schulen nicht mehr die Hauptsache ist. Bis dahin müssen wir noch einige Zeit warten. Ich hoffe, nicht so lange, bis es für unser deutsches Vaterland zu spät ist. Einstweilen kann die Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung noch verschiedene Konferenzen organisieren. In der Zwischenzeit kann sich auch der Gedanke ausbreiten, mit dem ich die Versammlung geschlossen habe: Alle Parteien ohne Ausnahme haben ein Interesse an der staatsbürgerlichen Erziehung. Natürlich haben alle Parteien ihre spezielle Staatsauffassung. Wenn die Staatsauffassung der einzelnen Partei als eine für ewige Zeiten unveränderliche, dogmatisch fixierte angesehen wird, dann gibt es keine Möglichkeit einer staatsbürgerlichen Verständigung zwischen den Parteien und keine Möglichkeit einer staatsbürgerlichen Erziehung überhaupt. Nur wenn die jeweilige Staatsorganisation als Entwicklungsform des Staates betrachtet wird, ist eine gemeinsame Arbeit möglich. Dabei wird natürlich jede Partei die Entwicklung in der Richtung zu beeinflussen suchen, die ihrer Anschauung entspricht. Ein gemeinsames Leben im Staate, ein staatsbürgerlich erträglicher Zustand wird nur dann erreicht, wenn jeder einzelne in diesem Streben die ehrlichen Anschauungen und die ehrlich gerichteten Bestrebungen des Gegners mit der gleichen Ehrfurcht und Achtung behandelt, die er vor seinen eigenen Anschauungen und seinen eigenen Bestrebungen hat. Dann wird die Entwicklung allerdings nicht in der Richtung gehen, die der eigenen Anschauung völlig entspricht, wohl aber auf einer mittleren Linie, nämlich auf der Resultante der einzelnen Kräfte, wobei allerdings, wie bei allen Resultanten, die stärksten Kräfte den Ausschlag geben. Dieser Weg wird umso eher gangbar sein, je mehr das zu erweckende Staatsgefühl die Parteien wieder dazu führt, ihre Arbeit in den Dienst der Gesamtinteressen des Staates zu stellen, und nicht in den Dienst der wirtschaftlichen oder sonstigen Interessen einzelner Parteien, Volksklassen oder Berufe.

WARUM UND WIE IST DIE LATEINISCHE SCHULLEKTÜRE ZU ERWEITERN?

Von Christian Harder

C'est un bel et grand ornement que le grec et le latin, mais on l'achète trop cher. Seit diesem Worte Montaignes haben die Angriffe der Feinde des Gymnasiums oder die Bedenken seiner Freunde nicht geruht. Besonders in der neueren und neuesten Zeit haben sie sich hören lassen und weite Kreise erregt. Nicht ohne Erfolg. Die grammatischen Anforderungen wurden eingeschränkt, der Erlaß über die Extemporalien sucht die Schwierigkeiten des Lateinschreibens wesentlich zu vermindern. Andrerseits fehlt es nicht an Versuchen, den Kreis der auf den Gymnasien zu lesenden lateinischen (nur von ihnen habe ich hier zu sprechen) Schriftsteller zu erweitern; namentlich Phädrus, Senecas und Plinius' Briefe wurden in Vorschlag gebracht. So suchte man den Wert der lateinischen Bildung zu steigern, seinen Preis zu verringern.

Auch so scheint der Erfolg nicht zweifellos zu sein. Die neuesten Bestimmungen über die schriftlichen Arbeiten begegneten nicht überall freundlicher Aufnahme, und den Vorschlägen zur Vermehrung der Schulschriftsteller wurde in der Lehrerwelt nicht viel Zustimmung zuteil. Nur über den letzten Punkt habe ich die Absicht mich zu äußern, darüber wie der Bildungswert des Latein erhöht, der Reichtum des römischen Volkstums besser übermittelt werden kann. Dann wird die Beantwortung der Frage, ob die angewandte Mühe nicht zu groß sei, leichter werden.

I

Die Versuche, den herkömmlichen Kanon der lateinischen Autoren zu durchbrechen, fanden wenig Anklang. Das Ziel, das die Lehrpläne aufstellen, 'Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums' schien durch Heranziehung eines oder des andern bisher noch nicht gelesenen Schriftstellers nicht wesentlich besser erreicht zu werden. Und doch lag ein richtiger Gedanke jenen Versuchen zugrunde. Wenn Ernst gemacht werden soll mit der Forderung der Lehrpläne, dann genügen die dort namhaft gemachten und in den meisten Fällen gewiß kanonisch gewordenen Stoffe nicht.

Die Lektüre von der Quarta (Cornelius Nepos), bezw. Tertia: (Cäsar) bis zur Prima (Tacitus) umfaßt einen Zeitraum von $1\frac{1}{2}$ Jahrhunderten. Das ist freilich die reichste Zeit der römischen Literatur. Daß dem Schüler aber nur aus dieser Epoche Werke des römischen Geistes geboten werden, muß eine

Enge der Anschauung schaffen, die den Bildungsforderungen unserer Zeit nicht entspricht. Vorzugsweise sind es die *res militaris* und die *iuris scientia*, die dem Schüler im lateinischen Schriftsteller und im Übungsbuch entgegentreten. 'Man sollte meinen', sagt Chamberlain (Die Grundlagen des XIX. Jahrh. I 123), 'da die lateinische Sprache und die Geschichte Roms eine so große Rolle in 'unseren Schulen spielen, müsse jeder gebildete Mann wenigstens eine deutliche 'Gesamtvorstellung von dem Werden und Schaffen des römischen Volkes be-'sitzen. Das ist aber nicht der Fall, ist auch nach den üblichen Unterrichts-'methoden gar nicht möglich. Zwar ist jeder Gebildete in der römischen Ge-'schichte bis zu einem gewissen Grade zu Hause: der sagenhafte Romulus, 'Numa Pompilius . . ., sie alle sind uns mindestens ebenso vertraut (d. h. den 'Namen und den Daten nach) wie unsere großen Männer . . . Man muß auch 'zugeben, die römische Geschichte in der üblichen Darstellung ist ein ungemein 'reichhaltiges Magazin interessanter Anekdoten; aus ihrer Kenntnis ergibt sich 'jedoch ein einseitiges und durchaus mangelhaftes Verständnis. Fast gewinnt die 'gesamte Geschichte Roms den Anschein eines großen und gemeinsamen Sports, 'gespielt von Politikern und Feldherrn, die zum Zeitvertreib die Welt erobern, 'wobei sie in der Kunst der systematischen Unterdrückung der fremden Völker 'und der Aufhetzung des eigenen Volkes, sowie in der ebenso edlen Kunst der 'Erfindung neuer Kriegsstrategeme und ihrer taktischen Verwertung durch mög-'lichst massenhaftes Menschenvieh viel Anerkennenswertes leisten.'

Kein Wunder, wenn der Schüler seufzt über 'die unschmackhafte Wiederkehr des Alten, langweilige Dasselbigkeit des Daseins'. Und der Lehrer weiß, daß jene Schriftsteller nicht absolut dastehen, daß sie nur einige Momente aus der großen Geschichte des römischen Altertums darstellen. Doch die Lehrpläne sagen nichts davon, daß man den Lesestoff dieser Entwicklung gemäß gestalten solle. Nichts bietet die Schule von der Literatur der Zeiten vor dem ersten vorchristlichen Jahrhundert, wenig aus dem ersten nachchristlichen, nichts aus den folgenden Zeiten. Wenn also die Lehrpläne eine Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums fordern, so muß es gestattet sein, daß die Schule andere Zeiten und Schriftsteller als die 'klassischen' in ihren Gesichtskreis ziehe. Diese Notwendigkeit ergibt sich aber auch aus Erwägungen, die das Wesen des menschlichen Geistes und die Forderungen unserer Zeit aufdrängen.

Wer zu denken vermag, ist mit der Erscheinungsform der Dinge und Geschehnisse nicht zufrieden. Tief begründet im menschlichen Geiste ist das wissenschaftliche Streben, das Fragen nach Ursache und Zweck, erwachend als Neugier, sich entwickelnd zum Erkenntnistrieb, zum Wissensdurst, zum Verlangen nach Einsicht in den Zusammenhang der Dinge. Es ist die Freude am Lebensvollen und das Bewußtsein, daß die Betrachtung der Lebensformen das eigene Leben reicher gestaltet. Die Aufgabe aber der Schule, zumal der höheren Schule, ist es, dieses Streben zu leiten und zu fördern; sie soll nicht fertige Kenntnisse geben, mehr oder weniger zusammenhangslose Wissenseinheiten übermitteln, sondern zum Verständnis der Erscheinungen, zum Eindringen in die Entwicklung der Daseinsformen anregen.

Das wichtigste Gebiet der Lebensentwicklung ist die Geschichte der Völker. Naturgemäß wendet sich das Interesse im besonderen dem eigenen Volke zu. Die Kultur aller abendländischen Völker ist aus dem Römertum entstanden in geschichtlicher Folge durch Übernahme, durch Weiterbildung; und nicht am wenigsten hat das deutsche Volk den Römern zu verdanken. Welche Bildungselemente sind uns von ihnen gebracht worden, und in welcher Weise? Worin hat sich der Deutsche ablehnend verhalten? Fragen, an sich von hohem Reiz und geisterweckender Kraft. Aber die geschichtliche Betrachtung bietet mehr.

'Geschichtliche Bildung kann man erklären als die Fähigkeit, die Gegen-'wart und ihre Kultur in ihrem geschichtlichen Werden und Wachsen zu erfassen. 'Und das heißt, sie in ihrem innersten Wesen zu verstehen. Wer nur die Gegen-'wart sieht, sieht sie wie abgeschnittene Blütenzweige eines Baumes ohne den 'tragenden Stamm. . . . Für ein volles geschichtliches Verständnis der Kultur der 'Gegenwart ist Vertrautheit mit der antiken Welt, mit ihrer Sprache und Literatur 'eine wesentliche Voraussetzung; denn im Altertum liegen die Wurzeln unseres 'gesamten geistigen Lebens, der Religion und des Rechts, der Philosophie und 'Wissenschaft, der Literatur und Kunst. . . . Die historische Bildung hebt den 'Menschen aus der Gegenwart heraus und stellt ihn auf einen Boden, von dem 'aus eine objektive Ansicht dessen, was heute ist und gilt, möglich wird. Wer 'nur in der Gegenwart lebt, der kann sie nicht objektiv sehen. . . . Er wird immer 'in Gefahr sein, sie absolut zu setzen, das, was jetzt ist und gilt, für das einzig 'Mögliche zu halten. Der historische Sinn erkennt seine Relativität: alles Ge-'schichtliche ist geworden und ist immer im Wandel.

'Das Mittelalter ist ganz unhistorisch. Es weiß nichts von Geschichte und 'hat keinen Sinn für Geschichte. Darum denkt es absolut dogmatisch; es setzt 'seine Dogmatik als absolute und ewige Wahrheit, es behandelt alle Fragen 'ausschließlich dogmatisch und polemisch. Wir sehen heute: das kirchliche 'Dogma ist geschichtlich geworden, es ist geschichtlich bedingt, bedingt durch 'die Zeit und die Zeitgedanken. . . . Mit diesem historischen Verständnis, dem Ver-'ständnis der zeitgeschichtlichen Bedingtheit ist nun die Freiheit gegeben. Was 'so geschichtlich geworden ist, kann nicht absolute, ewige Wahrheit sein; wenn 'die geschichtlichen Voraussetzungen aufgehoben sind, kann auch das Produkt 'nicht unverändert bleiben.' (Paulsen, Pädag. 273 ff.)

Auch in unserer Zeit hat der Dogmatismus ein weites Herrschaftsgebiet. Vor vielen Jahren half der Humanismus der Geistesknechtung wirksam entgegentreten. Auch heute wird eine historische Betrachtung des Altertums sich kräftig erweisen gegenüber dogmatischem Geisteszwang auf religiösem wie auf naturwissenschaftlichem Gebiete.

Einfach und deutlich, der Fassungskraft der Schüler angemessen, bieten sich Analogien zu den modernen Verhältnissen im Altertum dar. Nun läßt sich der rechte Standpunkt zu den rings andrängenden, verwickelteren Erscheinungen des öffentlichen und des privaten Lebens leichter gewinnen, durch die Bekanntschaft mit einer Welt, die so fremdartig aussieht. Wir lehren auf der Schule

auch Philosophie nicht nach Kant oder Religion nach einer neueren Schrift vom Wesen des Christentums. Nur eine dem jugendlichen Alter entsprechende Betrachtung einfacher, klarer Zusammenhänge macht dem Schüler Mut zu Vergleichen und Urteilen und weckt die Kraft zur Lösung komplizierterer Fragen.

Um geschichtliches Denken zu fördern genügt aber nicht eine Sammlung von sachlichen Erscheinungen aus einer verhältnismäßig kleinen Periode; dazu bedarf es eines weiten Überblickes über die Geschichte eines großen Zeitraums.

Von der Sprache gilt dasselbe. 'Eine große Menge Ausdrücke, die wissen-'schaftliche Terminologie ist aus der lateinischen Sprache entlehnt. Auch eine 'Menge Fremdwörter, Redensarten (Sprichwörter, geflügelte Worte) stammen aus 'dem Lateinischen. Man kann daher sagen: Einige Kenntnis der lateinischen 'Sprache ist für jeden, der im öffentlichen Leben eine Stellung einnimmt, unent-'behrlich. Die modernen Kultursprachen, die uns in erster Linie angehen, Fran-'zösisch, Italienisch, zur Hälfte auch Englisch wurzeln im Lateinischen. Ein 'volles geschichtliches Verständnis dieser Sprachen ist nicht ohne die Kenntnis 'ihrer lateinischen Grundformen möglich' (Paulsen, Pädagogik 269). Gewiß richtig. Aber mit dieser Grundform gibt sich der Gymnasiast, wie er sein soll, nicht mehr zufrieden, nicht mehr mit der Wiederholung der Regeln oder Mustersätze. Nun ist oder soll ihm von Bedeutung werden, daß er die Geschichte des Wortes in einzelnen Beispielen nach rückwärts oder vorwärts zu verfolgen, die Entstehung der sprachlichen Erscheinungen zu erklären, die Darstellungsweise und künstlerische Gestaltungskraft der einzelnen Schriftsteller zu würdigen vermag; er soll es erleben und sich daran freuen, daß nicht nur in der Natur bei aller Mannigfaltigkeit Gesetzmäßigkeit herrscht, sondern auch auf dem Gebiete der 'toten' Sprache. 'Ich halte die Sprachgeschichte für einen Jungbrunnen, aus 'dem der humanistische Unterricht je eher je besser neue Belebung schöpfen 'muß' (Skutsch, Stowassers Wörterbuch S. III).

Vor Abschweifungen werden wir uns zu hüten wissen. Aber klar ist, daß eine Anschauung von der Entwicklung der lateinischen Sprache nicht auf Grund der Sprachregeln erstrebt werden kann, die den Schriftstellern eines kurzen Zeitraumes entnommen sind; als Grundlage der Sprach- wie der Kulturbetrachtung brauchen wir einen Lesestoff, der sich über die gesamte Geschichte des Römertums erstreckt.

Es ist längst erkannt, daß für die formale Bildung, die sprachlich-logische Schulung, das Latein durch keine andere Sprache ersetzt werden kann. Nur durch eine Reihe oft recht komplizierter geistiger Vorgänge läßt sich der Inhalt eines lateinischen Satzgefüges erschließen. Einzelne Wörter und ganze Sätze der alten Sprache verlangen immer aufs neue unsere Achtsamkeit, wenn wir nicht aus fremder und eigener Sprechweise ein unerträgliches Gemisch zusammenbrauen wollen. Nur dann wird unsere Sprache uns ein wirklicher Besitz, wenn sie wiederholt gegen die fremdartigen Ausdrucksformen einer andern Sprache erkämpft wurde. Wieland sagt, daß er sein Deutsch durch das Studium Ciceros gelernt habe; Mommsen erklärte das schriftliche Übersetzen aus fremden Sprachen für die bei weitem beste Form deutscher Stilübungen. Nun läßt sich

nicht leugnen, daß solche Denkarbeit bei gleichförmigem Inhalt und regelmäßiger Wiederkehr derselben Schriftsteller leicht mechanisch wird. Die Gefahr besteht, daß frühere Formen der Wiedergabe öfter wieder benutzt werden und den Gewinn geistiger Kraft, den uns das immer erneute Suchen nach gutem Ausdruck bringen soll, beeinträchtigen. Wird aber die Lektüre reicher gestaltet, so verschwindet das Mechanische. Mit Eifer und Lust macht sich der Schüler an das neue Lesestück, und die Gewandtheit im freien sprachlichen Ausdruck nimmt zu.

Wenige Worte genügen über den ästhetisch-literarischen Gesichtspunkt. Daß das Latein nach der ästhetischen Seite hinter dem Griechischen zurücktritt, ist wiederholt ausgesprochen worden. Das praktisch-historische Moment überwiegt vor dem ästhetisch-idealen. Vor Einseitigkeit haben jenes Urteil geschützt berufene Kritiker wie Leo, Cauer, Kroll; tatsächlich beweist die Geschichte unserer Literatur das Mustergültige römischer Kunstform und Diktion. Es ist nicht mehr wie billig, wenn wir dem Schüler reicheren Stoff zu einsichtiger Betrachtung der römischen Literaturformen bieten, ihrer Entwicklung, ihrer Mängel und ihrer Vorzüge. Lukrezens Philosophie, Senecas moralische Schriften, Suetons Geschichten, Apuleius' Erzählungen dürfen der Schule nicht vorenthalten werden.

Die Forderungen geistiger Bildung und Erziehung drängen auf einen weiteren Umfang der Lektüre als bisher. Dann stellt sich das 'römische Volkstum ganz anders dar: in großen, geistigen Kräften, erhabenen Zielen, die in langen Zeiträumen betätigt und erkämpft werden, wieder verloren gehen, durch neue sich ersetzt sehen. Ein rastloses, kraftvolles Ringen.

Umfassender Lesestoff muß die Grundlage bieten für die eingehende Betrachtung des antiken Lebens und seiner Beziehungen zu dem modernen Leben, d. h. für eine vertiefende historisch-psychologische Erkenntnis des Lebens überhaupt. Indem die Geschichte den intellektuellen Blick erweitert, begründet sie zugleich eine Bildung des Herzens: sie erweckt und festigt den Sinn für Wahrheit, Strenge gegen sich selbst, Nachsicht gegen andere, das heißt echten Humanismus und wahren Gottesdienst. 'Die Geschichte im eigentlichsten Sinn 'ist die reichste Quelle für die Religion. Mit ihr selbst hebt sie an und endigt 'mit ihr', sagt Schleiermacher. Im eigentlichen Religionsunterricht lassen wir auch vernünftigerweise nicht (zur Hauptsache) den Katechismus oder Bibelsprüche auswendig lernen, stellen vor den Geist des Schülers lebendiges Geschehen, nicht starren Zustand.

Mit Worten, die die Schönheit des Altertums preisen, werden wir die Gegner des Gymnasiums nie überzeugen. Die Aufgaben, die die alte Zeit uns stellt, und die Werte, die sie dadurch schafft, werden ihre Größe beweisen. Dann handelt es sich nicht mehr um einen großen und schönen Schmuck, sondern um einen wertvollen Besitz, der hohen Preis fordern darf.

Nicht darauf kommt es an, ob der Schüler 'ein lateinisches Skriptum ohne grammatische Fehler und grobe Germanismen zusammenbringen kann oder die Schriftsteller zu präparieren vermag' (Paulsen). Wir stellen höhere Forderung, die sich nicht durch mechanischen Fleiß oder gewissenlose Eselsbrücken erfüllen läßt, die Forderung, daß der Schüler die Geister unter-

scheiden, ihre Werke und Worte in großem Zusammenhang würdigen und genießen lernt. Das Gefühl der Unzulänglichkeit seiner Kraft, das Paulsen als das einzige bezeichnet, das er lernt, muß der Gymnasiast gerade ablegen, ein Können aber sich erwerben und das schöne Gefühl dieser Kraft. Wer das nicht fertig bringt, gehört nicht in die höhere Schule und verdient nicht das Zeugnis der Reife, d. h. 'der Reife zum Studium, zum selbständigen Suchen' (Cauer in diesen Jahrbüchern XXX 309).

Rechtfertigen die Wander- und Arbeitsjahre des von der Schule Entlassenen unsere Methode? Wir können ihn nicht zwingen, die alten Schriftsteller wieder zur Hand zu nehmen und zu repetieren oder zu präparieren. Aber größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß er der geschichtlich-geistigen Gedankenverbindungen als eines wertvollen Besitzes sich bewußt bleibt und stets neue Zusammenhänge schafft, neue geistige Werte erwirbt, mag er in die Hallen der Wissenschaft oder in die große Welt der Praxis eintreten. Dann hat die höhere Schule ihre Pflicht getan.

Adolf Harnack hat in der Junikonferenz, Berlin 1900 (vgl. Marcks in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1901, 385) getadelt, daß die Studierenden sehr geringe Kenntnisse von der römischen Kaisergeschichte besitzen. 'Es fehlt in 'der Regel jede Einsicht in das Verhältnis der Kirche zum Staate und zur 'griechisch-römischen Kultur, ihren ursprünglichen Gegensatz und den allmäh-'lichen Austausch und Ausgleich durch innere Entwicklung bis zur definitiven 'Verbindung im vierten Jahrhundert'. Er macht unter anderm den Vorschlag, 'bei der Behandlung der Kaiserzeit den Eintritt des Christentums in die Welt-'geschichte, die Spannung zwischen Kirche und Staat und die allmähliche Ver-'bindung des Christentums mit der geistigen Kultur der Antike und damit 'die relative Versöhnung beider zu schildern vom Standpunkt der allgemeinen 'Weltgeschichte aus und unter Hinweis auf die wichtigsten Stücke der Literatur'. Den Aufgaben, die der große Kirchenhistoriker stellt[1]), den Forderungen, die zu begründen versucht worden ist, stehen die Lehrpläne nicht entgegen, sofern wir sie, wie wir doch sollen, nach dem Geiste interpretieren; und das 'Allgemeine Lehrziel' (S. 23) und die 'Methodischen Bemerkungen' (S. 31) enthalten doch wohl das geistige Band der Einzelbestimmungen. Dort wird als Ziel aufgestellt: 'Verständnis der bedeutenderen klassischen Schulschriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums'; wir werden also auch andere Schriftwerke wählen dürfen als die nun vorgeschlagenen, falls sie für die Betrachtung der römischen Geisteswelt von Bedeutung sind. Hier (S. 31) heißt es: 'Ein bisher noch zu wenig gewürdigter und doch für 'die gegenseitige Stützung der Unterrichtsfächer wichtiger Gesichtspunkt ist die 'Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der ge-

[1]) Bei diesen Mahnungen Harnacks würde ich nicht so sehr (mit O. Kähler in diesen Jahrbüchern XXX 506) auf 'maßvollere Form und weniger einseitige Gründe' sehen, wo doch ein Mißstand so bestimmt nachgewiesen ist und wertvolle Besserungsvorschläge geboten werden. Im Grunde streben doch Kählers Forderungen (S. 507) und die Harnacks einem und demselben Ziele zu.

'schichtlichen Lehraufgabe der Klasse. Dies gilt wie für das Deutsche und alle 'fremden Sprachen, so insbesondere auch für das Lateinische. Dadurch wird 'für bedeutsame Abschnitte der alten Geschichte und hervorragende Persönlich-'keiten eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung gewonnen.' Niemand wird uns einen Vorwurf daraus machen, wenn wir diesen Gedanken erweitern und auf Grund geschichtlicher Anschauung des Altertums Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart und Beziehungen zwischen den einzelnen Kultur- und Geistesgebieten aufsuchen.

Unter denen, die es gut mit unserer Schule meinen, gibt es freilich nicht wenige, die allein den 'ethisch-ästhetischen Humanismus als den Freibrief betrachten, auf den hin die Alten unserer Jugend genähert werden dürfen' (Aly, Neue Jahrb. 1907 XX 86 f.); der einseitige Historizismus, der im Grunde genommen auf den Voraussetzungen der materialistischen Geschichtsbetrachtung beruhe, sei nichts für die Schule. Aber so darf unsere Aufgabe nicht aufgefaßt werden. Neben dem Historischen kommt das Psychologische zur Geltung; das eine ist uns nicht ohne das andere denkbar. Ein geistiger Fortschritt läßt sich nur geschichtlich nachweisen, im Verein mit mancherlei andern Erscheinungen innerlicher und äußerlicher Art. Merkwürdig ist übrigens, was derselbe Verfasser in derselben Abhandlung (S. 96) schreibt: 'Auf dem Umwege 'über Rom und Hellas soll das Gymnasium eine Bildung vermitteln, die unsere 'Jugend befähigt, unsere Kultur zu verstehen und unser Empfinden, Denken 'und Handeln zu begreifen.'

Über die Frage: Woher die Zeit nehmen? brauche ich nicht viele Worte zu verlieren. Es soll ja kein neuer Unterrichtsgegenstand eingeführt werden; ich betone hier nur eine Aufgabe, die in der Natur unseres Unterrichtsstoffes liegt. Die Zeitfrage darf und wird ernstlich nicht gestellt werden. Manches von dem jetzt Gelesenen verträgt eine Beschränkung, wenn wir auf bleibende Werte drängen. Wir müssen von der Meinung lassen, daß alles, was die 'Schulschriftsteller' bieten, für die Schule geschrieben sei. Mit einer Aufzählung dessen, was nun beseitigt werden könnte, will ich nicht lästig fallen.

Ein vielseitiges Bild von dem Leben des Volkes kann nur eine planmäßig angelegte Chrestomathie, ein in seinen Stoffen nach geschichtlichen Grundsätzen geordnetes Lesebuch vermitteln. Seltsam! Was für andere Sprachen längst eingesehen und praktisch geübt wurde, ist in dem Unterricht derjenigen Sprache, die am ersten und längsten gelehrt worden ist, so gut wie gar nicht zur Geltung gekommen.[1]) Im Deutschen, in den modernen Fremdsprachen wird neben größeren Schriftwerken allerorten ein Lesebuch benutzt, um das Volkstum nach seinen verschiedenen Seiten und in seinen verschiedenen Perioden zur

[1]) [In der Junikonferenz 1900 regte Reinhardt den Gedanken an, im Anschluß an das damals zuerst geplante Griechische Lesebuch von Wilamowitz. Er sagte u. a. (Verhandlungen S. 148): 'Ich glaube, ein solches Lesebuch, für das Lateinische hergestellt, würde 'eine vortreffliche Stütze dessen sein, was Herr Prof. Harnack beabsichtigt. — — — Dem 'Schüler würde, ohne Erhöhung der Stundenzahl in der Geschichte, ein Bild von den großen 'Bewegungen der römischen Kaiserzeit gegeben werden können.']

Darstellung zu bringen. Im Griechischen, da doch Literatur in reicher Fülle über einen großen Zeitraum geboten wird, ist die Zweckmäßigkeit eines Lesebuches anerkannt, das 'neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte bringe'. Aber nun erheben sich wieder gegen das Lesebuch als solches Einwände. Die deutsche Gründlichkeit ist einer Darbietung von Lesestücken von vornherein nicht freundlich gesinnt. Man möchte etwas Ganzes vor sich haben; man will sich nicht dem Urteil eines andern, wie es in der Auswahl zutage tritt, unterwerfen. Liegt auch nicht die Absicht vor, es besser zu machen, die Ansicht, daß man es könne, ist um so fester. Aber auch wer ernsthaft solchen Aufgaben gegenübersteht, wird zum Widerspruch Anlaß finden. Besonders gilt das für eine Arbeit, die einen großen Zeitraum veranschaulichen will. — Darüber, was gut, namentlich was würdig ist von den Schülern gelesen und wieder gelesen zu werden, wird das Urteil immer verschieden lauten. Aber sollen wir darum überhaupt verzichten auf die Möglichkeit an einzelnen Beispielen Einsicht zu gewähren in das Werden des römischen Volkes? Sind diese Beispiele in reicher Fülle geboten, dann ist ja auch der Eigenart des Lesers ihr Recht gewahrt.

Ich habe ein lateinisches Lesebuch[1]) für Gymnasien zusammengestellt, das die eben dargelegten didaktischen Gedanken zu verwirklichen sucht. Über die Grundsätze, nach denen ich den Umfang der Auswahl und die Anordnung bestimmen zu müssen glaubte, mögen einige Bemerkungen genügen.

Nicht aus allem etwas zu geben durfte die Aufgabe sein. Schriften wie Vitruv, *De architectura*, Varro, *De lingua latina*, Celsus, *De medicina*, Curtius, *De rebus gestis Alexandri Magni* mögen dem Schüler unbekannt bleiben. Die Vergangenheit, soweit sie heute noch lebensvoll und lebenweckend ist, soll zur Anschauung gebracht werden. Dazu gehört naturgemäß die Zeichnung des kulturhistorischen Hintergrundes. Sodann verlangen die Schüler Eingehen auf ihre Interessen und ihre jugendliche Kraft: die ausgewählten Stoffe durften nicht zu umfangreich sein, nicht zu große Schwierigkeiten bieten. Die Auswahl beschränkt sich nicht auf ganze Schriftwerke; wo es sich bot, wurde Brauchbares entnommen. Sammlungen von Fragmenten aus Geschichtswerken, Reden, Dichtungen sind mit herangezogen. Andrerseits mußten auch die Schulschriftsteller Beiträge liefern aus den Partien, die nicht ausdrücklich von den Lehrplänen zur Lektüre vorgeschlagen sind.

Der Stoff ist in zwei Teile geordnet. Der erste umfaßt die Zeit von den Anfängen der römischen Literatur bis zum Zeitalter des Augustus einschließlich, der zweite die nachaugusteische Zeit bis zur Zeit des Boethius. Innerhalb dieser großen Zeitabschnitte wurden dann die Stücke sachlich nach den einzelnen Gebieten des Tuns und Denkens und zugleich nach historischen Gesichtspunkten

---

[1]) Lateinisches Lesebuch für Gymnasien bearbeitet von Chr. Harder. I. Teil: Text. II. Teil: Anmerkungen. Leipzig (G. Freytag) 1912. In je zwei Abteilungen.

verteilt. Im Interesse des sachlichen Zusammenhangs mußte vereinzelt ein Stück einer andern als der eigentlich behandelten Periode zugewiesen werden (aus der Rhetorik und der Religionsgeschichte).

II

Es ist selbstverständlich, daß ein kurzer Kommentar dem Schüler Anleitung gibt zur Überwindung der ersten Schwierigkeiten und die Möglichkeit Fragen zu stellen, dem Lehrer aber das Recht gewährt, eine angemessene Übersetzung zu verlangen. Ich habe einen solchen Kommentar drucken lassen.

Gleich selbstverständlich ist es, daß damit nur der erste Schritt zum wirklichen Verständnis des Lesebuches, d. h. zur Gewinnung und Verarbeitung der wesentlichen Züge des römischen Volkstums getan ist. Ich versuche zunächst in Anlehnung an die neueren Darstellungen in allgemeinen Umrissen einige der wichtigsten Formen seiner Entwicklung zu skizzieren, seine Geschichte, seine Religion und seine Literatur, und den Reichtum der Gesichtspunkte, die sich aus einer zusammenhängenden Betrachtung gewinnen lassen, anzudeuten. Die engen Grenzen, in denen ich mich hier halten mußte, werden es doch, hoffe ich, ermöglichen, meinen Plan einigermaßen klarzulegen.

A. Republikanische und augusteische Zeit

a. Geschichte. Aus einer kleinen, aber trefflich gelegenen Ansiedlung der Latiner am Tiber hat sich die gewaltige, weltbeherrschende Stadt entwickelt. Hohe sittliche Kräfte haben sich den Römern als volkbildend und volkerhaltend erwiesen. Dem fast einseitigen Streben, das Vaterland zu schützen und zu mehren, hat sich alles unterzuordnen. 'Auf Grund der Familie errichtete der 'Römer Staat und Recht. In Rom wurde die Familie zu einer unerschütterlichen 'Einheit, und diese Einheiten sind es, denen man im letzten Grunde die besondere 'Gestaltung des römischen Staates und des römischen Rechtes zu verdanken hat. 'Man begreift unschwer, wie eine strenge Auffassung der Familie auf das gesamte 'Leben zurückwirken mußte: auf die Kinder, auf die Sorge, das Erworbene zu er-'halten und zu erwerben, auf die Vaterlandsliebe' (Chamberlain, Die Grundlagen des XIX. Jahrh. S. 175 f.). Denn der Pater familias hat weitgehende Rechte, wird aber seinerseits geleitet von starkem Verantwortlichkeitsgefühl. Die Hausfrau genießt hohe Achtung, der Ehebund wird heilig gehalten, selten gelöst. Einfach ist Haus, Speise, Kleidung, gering die Zahl der Diener; der Hausvater behandelt sie menschlich, sie gehören zur Opfergemeinschaft des Hauses. Die Erziehung fällt den Eltern zu und findet ihre Ziele in Mäßigkeit, Tüchtigkeit, Achtung vor dem Gesetz und Furcht vor den Göttern. Innerhalb der Familie lernt der Römer herrschen und gehorchen.

Der Landbau ist die Hauptbeschäftigung des freien Römers. Er bildet die Männer, die an rauhe Arbeit gewöhnt sind, die ihr Land lieb haben, die unbeugsamen Mut in seiner Verteidigung beweisen. Praktische Erfahrungen schaffen auch die Rechtsbegriffe, die in die mehr und mehr sich entwickelnden gesellschaftlichen Verhältnisse Schritt vor Schritt Ordnung bringen. Im Kampfe um

seine Existenz, um Erhaltung des Vaterlandes, verwirklicht das Römertum die Ideale der Freiheit und des Rechts, der Familie und des Gemeinwesens, die Grundlagen der Kultur. In dieser einseitigen nationalen Richtung liegt die Erklärung der unermeßlichen Erfolge dieses Volkswesens. Die Sorge um den Schutz des Staates dehnt das Machtgebiet weiter aus und führt bald zu dem Streben, der Vaterstadt die Weltherrschaft zu erringen. Der *vir vere Romanus* ist in innerster Seele überzeugt, daß seinem Volke der *orbis terrarum* bestimmt ist und daß er die Pflicht hat zu dieser Machtstellung beizutragen. In großer Zeit, da die Kraft des gesamten Volkes so lebendig und die Gefahr so ernst war, hält das italische Bauernvolk dem heranbrausenden Kriegssturm der Semiten stand und rettet Europa vor orientalischer Barbarei. Auch die Parteikämpfe zwischen Patriziern und Plebejern vermögen das Staatsgefüge nicht dauernd zu erschüttern; in schlimmer Lage einigen sich die Parteien zum Schutze des Vaterlandes.

Mit dem Falle von Karthago und Korinth ist die Weltherrschaft Roms entschieden, werden die Anzeichen beginnenden Verfalls sichtbar. *Ἁ φιλοχρηματία Σπάρταν ὀλεῖ, ἄλλο δὲ οὐδέν.* Der römische Bauernstand, schon durch den zweiten Punischen Krieg ins Mark getroffen, schwindet mehr und mehr, die Grundstücke werden Eigentum der Großkapitalisten (des Ritterstandes), die mit billigen unfreien Arbeitskräften wirtschaften. Einsichtige Männer bemerken die Zeichen der Zeit; aber der Widerstand des Senates läßt den Versuch einer Agrarreform scheitern. Die Landbevölkerung zieht in die Stadt, der Staat muß das wachsende Proletariat mit Getreide versorgen. Und aus dem Streben für das Wohl des Vaterlandes wird ein Kampf um die eigenen Interessen. Die Verkommenheit der Regierungspartei zeigt sich in der eigennützigen Verwaltung der Provinzen, der unwürdigen Kriegführung, die Verrohung der Bevölkerung in dem Aufkommen der Gladiatorenspiele, der Verfall des Volkswesens in den Parteiungen und Umsturzbestrebungen. Das Bürgerheer wird unter Marius zu angeworbenen Truppen; der Militarismus erstarkt; wer das Militär hat, darf die Herrschaft der Welt erstreben. Gegen die, welche unklar in ihren Zielen, unzulänglich in ihren Mitteln kämpfen, sucht sich der geniale, rasche Cäsar zum Alleinherrscher zu machen; der vorsichtige, kühle Augustus begründet den Prinzipat, ein Erbe des orientalisch-griechischen Kaisertums Alexanders des Großen, und schafft wieder feste Verhältnisse.

b. Religion. Die lebendigen Beziehungen zu den täglichen Beschäftigungen und Ereignissen gaben dem Römer die Anknüpfung mit dem Ewigen: jeden Vorgang des menschlichen Lebens leitet eine übermenschliche Macht. Zahlreich sind diese Gottheiten, die dann durch das Streben, sie bei ihren einzelnen Tätigkeiten je nach Bedarf anzurufen, noch zu weiteren Götterreihen auswachsen (Iuppiter Victor wird zur Victoria); abstrakte Begriffe werden personifiziert (Spes, Concordia, Pax, Febris). Einfach sind die Ausstattung und die Gebete, in denen man zu diesen Mächten um Gedeihen des Ackers und des Viehs fleht; am Herde, am Quell und Fluß, auf der ländlichen Flur wird die Gottheit verehrt. Bilderlos ist (vor der Gründung des kapitolinischen Heiligtums) der Kultus;

denn persönliche Eigenschaften fehlen diesen göttlichen Wesen, die mit Örtlichkeiten und Ereignissen eng verbunden, ja verschmolzen sind. Ländlich vertraulich gestaltet sich der Verkehr mit jenen Mächten; daneben werden mit peinlicher Ehrlichkeit, oft auch mit bäuerlicher Schlauheit die notwendigen Gebräuche (Opfer, Spiele, Formeln) befolgt; dann allerdings erwartet der Römer auch Schutz und Förderung. Der Staat läßt an einfacher Stätte durch seine Priester den offiziellen Gottheiten (Ianus, Iuppiter, Saturnus, Tellus, Vesta u. a.) Verehrung zuteil werden; die Diener der Gottheiten kennen und bewahren die Formen, unter denen die Gottheit angerufen und verehrt werden muß.

Wie der römische Staat sich ausdehnt, verspürt die Bauernreligion fremden Einfluß, zunächst und namentlich von Griechenland her (das kapitolinische Heiligtum, die sibyllinischen Bücher, einzelne Gottheiten). Die Römer sind bemüht, die Rechtsansprüche fremder Gottheiten anzuerkennen, wenn sie das Staatswesen, das sie verehrte, beseitigt hatten. Nun werden von den Behörden Gotteshäuser und Götterbilder errichtet; Feste einzelner Genossenschaften oder des ganzen Volkes knüpfen sich an diese Heiligtümer. Besonders seit der erregten Zeit des zweiten Punischen Krieges wird die römische Religion nach griechischem Muster umgestaltet. Im Jahre 204 dringt der Kult der Kybele, dringen allerhand Aberglaube (Astrologie der Chaldäer) und zügelloser Götterdienst (S. C. de Baccanalibus) vom Osten her ein und arbeiten an der Zersetzung des alten Glaubens. Das römische Militär lernt die Mithrasreligion, den Isisdienst kennen; und die Staatsregierung ist machtlos gegen die Eindringlinge.

Im zweiten Jahrhundert erfährt die gebildete Welt Roms Genaueres von der griechischen Philosophie und studiert eifrig trotz der Hemmnisse, die die Regierungsgewalt den Bestrebungen in den Weg zu legen sucht, die Schriften Epikurs, namentlich die Lehren der Stoiker. Geschichtschreiber übertragen die griechischen Mythen auf entsprechende römische Gottheiten und verbinden die römischen Sagen mit griechischen Götter- und Heroengestalten. Kein Wunder, daß die alten Formeln und Bräuche nicht mehr verstanden werden und in Vergessenheit geraten. Die priesterlichen Ämter verlieren ihre ursprüngliche Bedeutung und haben nur noch als Ehrenämter Wert für ehrgeizige Bürger. Auch das Volk ist lässig im Besuche der Tempel und Opferfeste; und nur die Spiele erfreuen sich reger Beteiligung.

c. Literatur. Die sich selbst überlassene römische Literatur ist über geringe Ansätze (kunstlose Gebete und Lieder bei Kulthandlungen und Bestattungen, Saturnier; Annales maximi, das Zwölftafelgesetz, auch dies schon nicht ohne griechischen Einfluß) nicht hinausgekommen. Der Anstoß zu literarischer Entwicklung erfolgt erst mit der Eroberung des südlichen Italien. Zahlreiche Griechen kommen nach Rom, unter ihnen, als Sklave des Livius Salinator, Andronicus, der die Römer zuerst mit griechischer Epik und griechischem Drama bekannt machte. Alsbald nimmt sich der römische Adel der fremden Literatur und Bildung an und verbindet sie immer enger mit der Entwicklung der römischen Geisteswelt. Diese Verbindung der römischen mit der griechischen Kultur hat bestanden, solange es überhaupt eine lateinische Literatur ge-

geben hat, nicht ohne deutlich wahrnehmbaren Fortschritt: von dem Nachmachen sind die Römer weitergegangen zur Nachahmung und zur Nachfolge (Leo, Die Originalität der röm. Literatur, Göttingen 1904, S. 7. 13). Der Freigeborne Nävius versucht schon nationale Bahnen zu wandern (*fabula praetexta, bellum Punicum*), der erste Römer, der den Namen eines Dichters verdient. Um die Zeit, da sein Name aus der Geschichte verschwindet, um das Jahr 204, schreibt Plautus seine ersten Stücke, kommt Ennius nach Rom. Dieser vermittelt in weitem Umfange griechische Stoffe und griechische Rhetorik der römischen Literatur, auch in seinen Annalen, den Erzählungen von den Taten des römischen Volkes bis auf seine Zeit. Er ist der Schöpfer der lateinischen Dichtersprache und hat zum ersten Male in der römischen Literatur den Hexameter verwendet. Plautus ist nach Inhalt und Versbau abhängig von den Griechen, deren feine Charakteristik und sorgfältige Anlage er freilich oft vergröbert und auseinanderreißt; in der volkstümlichen Sprache und derben Komik ist er echt römisch, beliebt beim Volke. Dem Terenz, der in Sprache und Aufbau sich sorglich an seine Originale hält und allzu kecken Witz zu meiden sucht, wendet sich die Gunst der Gebildeten zu. Die dem Römer eigene Anlage zu Spottreden findet in der Satire des Lucilius ihren klassischen Ausdruck. Manche Anregung verdankt auch er den Griechen; aber die scharfe Beobachtung aller Gebiete des römischen Lebens, das schon damals der alten Einfachheit sich mehr und mehr entfremdete, und die Kraft seiner Sprache, die jeglichen Ton anzuschlagen wußte, machen seine Satiren zu einer echt römischen Dichtungsart. Das Schneidige dieser Poesie, mochte sie auch die feinere Form oft vermissen lassen, ist nie wieder erreicht worden.

Porcius Cato, der erste Prosaiker der Römer, vermag, wie sehr er den Griechen abgeneigt war, der Macht der griechischen Bildung sich nicht ganz zu erwehren, weder in den *Origines* noch in dem ersten vollständig erhaltenen lateinischen Buche *De agri cultura*. Aber vor allem ist abhängig die Beredsamkeit, 'die echteste Tochter der römischen Republik'. Die Lehren der griechischen Rhetorik werden ausgiebig benutzt, schon von den Gracchen. Vor Cicero blühte in Rom der Asianismus, der nicht 'den großen Fluß der demosthenischen Perioden, sondern die abgezirkelten Schnörkeleien der sophistisch-isokrateischen Diktion nachahmte' und seinen Hauptvertreter in Hortensius hatte. Ciceros Jugendarbeiten sind in dieser Manier geschrieben. Auf seiner Reise nach dem Orient hörte er auf Rhodus den Molon, und die rhodische Schule unternahm es, zwischen dem attischen Stil und dem Asianismus zu vermitteln. Cicero bildet dieser Richtung entsprechend seinen Stil aus, in eifrigem Studium und steter praktischer Übung. Mit größter Virtuosität handhabt er ihn in seinen Reden. Die griechische Philosophie sucht er zu popularisieren, oft mit unzureichendem Vermögen zu der griechischen Geisteshöhe emporzudringen, aber stets in gewandter Sprache und nicht selten mit warmer Begeisterung. Die Briefe bieten dem Historiker, Philologen und Psychologen ein reiches Material. 'Ciceros Bedeu-'tung beruht darauf, daß er aus den Faktoren, die den Bildungsinhalt der grie-'chisch-römischen Kultur ausmachten, die Summe zog. Er besaß außer einem für

'das Edle empfänglichen Sinne sowie aufnahmefähigen Geiste eine künstlerische 'Schaffenskraft, die ihn befähigte, in einer hochgebildeten Zeit die Anregungen 'einer komplizierten Kultur sich, seinen Zeitgenossen und der Nachwelt dadurch 'zu eigen zu machen, daß er sie zu Kunstwerken gestaltete, die, mit dem Stempel 'seiner Individualität versehen, zugleich den Postulaten eines von den Zufälligkeiten persönlicher und zeitlicher Neigungen unabhängigen Kunsturteils entsprachen.' (Norden.)

Dem schwülstigen Stil des Asianismus fern, der attizistischen Gesetzmäßigkeit nahe steht Cäsar, der seine Memoiren nach dem Vorbilde griechischer Kriegsdarstellungen schrieb. Sallust schildert die Verderbtheit des Adels, die Kraft der Volkspartei und ihrer Führer (Marius, Cäsar); nicht ohne Grund wählt er sich Thukydides' Geschichte des Peloponnesischen Krieges als Vorbild. Auf ihn geht die Kürze und Strenge des Ausdrucks, die Altertümlichkeit der Sprache zurück. In zahlreichen Werken legte M. Terentius Varro seine Studien zur Kulturgeschichte des römischen Volkes nieder; er benutzt griechische und römische Quellen, ohne das Material sorgfältig zu sichten oder das Urteil genau abzuwägen, aber mit echt römischem Fleiß und mit hoher Bewunderung für sein Volk.

Die Dichtkunst lehnt sich an die alexandrinische Poesie an (Kallimachos). Neben den kleinen und großen Liedern führen die *poetae novi* (*οἱ νεώτεροι*) die hellenistische Dichtungsweise auf römischem Boden ein mit schwerer Gelehrsamkeit; Epyllien, Epigramme, Elegien, Melos. Ihr Haupt ist Catull, wohl bewandert in griechischen Motiven, zu leidenschaftlicher Empfindung fähig. *Odi et amo, quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior.* Neben Catull ein wirklicher Dichter ist Lucrez, ein begeisterter Lobredner und Interpret epikureischer Philosophie, der freilich schwer mit der Aufgabe ringen mußte, griechische Gedanken in lateinischer Form wiederzugeben. Er schreibt in altertümlicher Sprache, mit Anklängen an Ennius.

Mit dem Kaiserreich kommen friedliche Zeiten. Der politischen Arbeit wird der Römer mehr und mehr entfremdet. Die Literatur begünstigen und fördern Augustus, Asinius Pollio, Mäcenas. 'Da der Princeps seine Regierungsmaximen als die Erfüllung der Wünsche des Volkes, sich selbst als dessen 'Vertreter hinzustellen bedacht war, so ist die Literatur, die ihn und seine Erfolge preist, nie bloß höfisch gewesen, sondern zugleich immer auch als national 'empfunden und von dem Kaiser und seinen Helfern bei dem Fehlen einer nennenswerten Presse als Instrument für die Propaganda der neuen, mit dem Scheine 'des Alten umkleideten Ideen benutzt worden.' Der großen Zeit aber schienen auch große Vorbilder angemessen, nicht die Alexandriner. Man geht auf die alten Klassiker zurück, auf Homer, Archilochos und Pindar. Nach griechischen Vorbildern, aber mit römischer Sorgfalt auf Grund umfangreicher Stoffsammlung schafft Vergil seine Dichtungen. Zunächst führt er die Bukolik der Literatur seines Volkes zu, aber Theokrit hat er nicht erreicht. Mit voller Hingabe an seinen Stoff, mit dem er von Kind auf vertraut war, mit vollendeter Kunst schrieb er die Bücher vom Landbau. 'Daß Vergils Georgica das ge-

'worden, was sie sind, liegt einzig daran, daß er das ländliche Leben und seine 'Beschäftigungen poetisch empfand. Sie waren ihm mehr als pflügen und pflanzen, 'weiden und zeideln. Der Lauf des Tages, der Kreis der Jahre bedeutet dem 'einen Staub und Schweiß der Arbeit, ihm ist er der Tanz der Horen. Der Stoff 'verklärt sich in der Sphäre der bukolischen Stimmung des Dichters' (Leo). Es geht durch die Georgica die Freude an der Friedenszeit, da die Arbeit gedeihen konnte, die den Vätern wert und nützlich gewesen war. Immer wieder ist hingewiesen worden auf die wundervollen Einlagen wie das Lob Italiens II 136—176, die Freuden des Landlebens II 458—540. In der Äneis unternimmt es Vergil, griechische Mythologie mit römischer Geschichte zu vereinen. Aber die Nachahmung des Homerischen Volksepos neben dem Streben nach psychologischer Erklärung, der Fülle gelehrten Stoffes und der geringen Phantasie hat es nicht zu einem Werke kommen lassen, das reinen Genuß gewährt. Schönheit des Klanges und Vollkommenheit der Sprache können die Mängel des Epos, die dem Dichter selbst bekannt waren, nicht ersetzen.

Horaz beginnt seine literarische Tätigkeit mit den Epoden, Nachahmungen des Archilochos, dessen herbe Kraft er durch rhetorische Mittel nicht zu erreichen vermag. In den Satiren, mit denen er dem Streben des Herrschers entgegenkam, eine sittliche Neugestaltung der Zeit herbeizuführen, folgt er dem Lucilius; doch übertrifft er den Erfinder dieser Dichtungsart durch seine Darstellung, zu der es ihm an griechischen Mustern nicht fehlte (Bion). Oden und Episteln behandeln die mannigfachsten Fragen des rein menschlichen und des politischen Lebens in griechischen Formen. Anmutige, dabei präzise Sprache, praktische Klugheit sind auch hier Eigentum des Römers. Zumal die Episteln enthalten das Wertvollste, was die lateinische Literatur an Lebenserfahrung und Menschenkenntnis zu bieten hat.

Als Vergil und Horaz anfingen zu dichten, entstand auch die römische Elegie, wohl aus alexandrinischer Poesie entsprungen. Tibull mischt bukolische Züge ein, läßt Gelehrsamkeit und Rhetorik zurücktreten, im Gegensatz zu Properz. Der vielseitigste dieser Dichter ist Ovid; freilich läßt er es sich auch am wenigsten Mühe kosten. Seine Poesie läßt fast überall griechische Vorbilder spüren oder folgt Anregungen der elegischen Dichter seiner Zeit; durchsetzt ist sie mit Schulrhetorik. Die Kunst des Erzählens ist groß; rasch wandelt sich der Stoff unter seinen Händen zu Versen. Aber der Mangel an Selbstkritik bewirkt es, daß er den Boden, aus dem seine Dichtung erwachsen war, verläßt und in Formenlosigkeit gerät. Gering ist auch die sittliche Kraft, die er einzusetzen hatte; den religiös-sittlichen Bestrebungen des Herrschers schien er entgegenzuarbeiten, so muß er dessen Zorn empfinden und fern von der geliebten Heimat sein Leben beschließen. In gewissem Sinne gilt von Ovid das Wort, das Goethe von Chr. Günther sagt: 'Er wußte sich nicht zu zähmen, und so zerrann ihm sein Leben und sein Dichten.'

Für die Beredsamkeit, eine der stärksten Waffen in den politischen Kämpfen der Republik, ist kein rechter Platz vorhanden unter dem neuen Regime. An ihre Stelle tritt die Deklamation, an Stelle der Redner die Rhetoren. Rhetorik

bemächtigt sich von jetzt an der Prosa fast völlig. Zunächst tritt sie hervor in dem einzigen großen Prosawerke der augusteischen Zeit, in der römischen Geschichte des Titus Livius. Er schrieb sie in Anlehnung an die hellenistischen Geschichtschreiber (Polybios), unter Benutzung des Stoffes, den er bei den Historikern der Vorzeit, namentlich den Annalisten, vorfand. Ein Werk, geschrieben aus inniger Liebe zum Vaterlande heraus, mit Bewunderung und Ehrfurcht für die Vergangenheit und mit dem Wunsche, in seinem Volke die alten Ideale wieder wirken zu lassen. In ruhiger Breite fließt die Erzählung dahin; die Reden dienen der Charakteristik der Personen und der psychologischen Erklärung der Ereignisse. So unterscheidet sich Livius von Sallust in Tendenz und Sprache.

B. Kaiserzeit

a. Geschichte. Augustus und Tiberius geben dem Reiche ein so festes Gefüge, daß es die schlechten Herrscher ertragen kann; das Söldnerheer bedarf eines Kaisers. Unter dem Prinzipat bleiben die Formen der alten Verfassung bestehen, aber die tatsächliche Macht ist auf den Kaiser übertragen. Herr ist nur einer, und er übt die Herrschaft nach eigenem Ermessen aus oder läßt Freigelassene die Regierungsgeschäfte führen. Von Osten her dringen höfischer Prunk und Zeremoniendienst und Kaiserkultus ein. Der Senat, zunächst noch nächst dem Princeps regierende Körperschaft, verliert an Bedeutung und erhält nur mehr dekorativen Wert. Die Magistrate werden kaiserliche Beamte, werden unselbständig, erbitten und erhalten eingehende Verhaltungsmaßregeln; auch über Einzelheiten läßt sich die Zentralregierung Bericht erstatten. Die Volksversammlungen wählen die vom Kaiser gewünschten Behörden und treten schließlich gar nicht mehr in Funktion. In der Bürgerschaft schwinden, infolge der Hinrichtungen und Ausschweifungen, die Zahl und die Kraft der politisch bedeutsamen Männer. Das Bürgerrecht wird schließlich allen Freien zuteil: in Wirklichkeit gibt es nun keine Bürger mehr, nur Untertanen. Das nationale Römertum geht verloren, die Aufopferungsfreudigkeit, der Stolz auf das Vaterland; das Volk wird der Teilnahme am politischen Leben entwöhnt.

Der freie Bauernstand ist verschwunden; es herrscht die Latifundienwirtschaft, namentlich durch Erwerb seitens des Hofes; die Kleinpächter (*coloni*) bilden eine dürftig lebende Bevölkerungsklasse. Schwer wird es auch dem ehrlich arbeitenden Manne in der Stadt, sich und die Seinen durchzubringen. Schenkungen und Spiele müssen das Volk in Ruhe und bei guter Laune erhalten; das Klientenwesen gewinnt weite Ausdehnung. Doch sorgt die Regierung für den Verkehr durch Anlage von Straßen, für die Schönheit der Städte, namentlich der Reichshauptstadt durch stattliche Bauten. Ihre Sorge ist allgemein auf Erhaltung des Friedens gerichtet, nicht mehr auf kriegerische Unternehmungen, wie in der republikanischen Zeit (vgl. *Monum. Ancyran.*). Neben äußerlichem Glanze macht sich der Beginn des Verfalls bemerkbar. 'Aus dem *imperium Romanum* wird das internationale Weltreich.' Mit dem Spanier Trajan kommt zum ersten Male ein Fremder auf den Thron. Der Romanismus ist nicht

mehr auf Italien beschränkt, sondern teilt sich auch den Provinzen mit; andrerseits ist griechisch-orientalischer Einfluß in Politik, Sitte, Religion, Literatur mächtig.

Fremde Völker pochen an die Tore des Reiches; die militärischen und finanziellen Kräfte werden übermäßig angestrengt. Dabei schwindet die innere Stärke immer mehr. 'Militär und Großgrundbesitz sind schließlich die einzigen Faktoren, die den Staat noch zusammenhalten' (Kornemann). Die Regierungslast scheint für einen einzelnen zu groß: Diocletian teilt das Arbeitsgebiet und bestimmt sich und dem Mit-Augustus je einen Cäsar. Die Regierungsform wird vollkommen absolutistisch; das Kaisertum 'wandelt sich zum orientalischen Sultanat'. Eine ausgebildete Beamtenhierarchie, nach militärischer Weise organisiert, hat über die Verwaltung bis in die kleinsten Verzweigungen zu wachen. Der Übergang zum Mittelalter bereitet sich vor. Constantin macht Byzanz zur Reichshauptstadt. Aber der Untergang ist nicht mehr aufzuhalten. Dem Vorstoße östlicher Grenzvölker unterliegt das Römertum. Auch die endgültige Teilung des Reiches in eine Ost- und Westhälfte vermag nicht mehr zu retten. Hofintrigen beseitigen Männer, die noch imstande gewesen wären das Schlimmste abzuwehren. Unter den Völkerfluten des fünften und sechsten Jahrhunderts geht das weströmische Reich unter.

b. Religion. Das Kaiserreich sollte der Friede sein, eine Zeit der Frömmigkeit und der Sitte. Es war des Augustus Sorge, in den religiösen und sittlichen Zuständen Ordnung zu schaffen. Er stellt die zerfallenen Tempel wieder her (*Monumentum Ancyranum*), sucht das Priestertum neu zu beleben, übernimmt selbst das Amt des Pontifex maximus und gibt den Vestalinnen besondere Rechte. Sodann schafft er einen kaiserlichen Privatkultus (Apollon, Vesta, Mars; genius Augusti), den auch das römische Volk zu beachten hat. Thron und Altar gehen einen festen Bund ein; die Staatsreligion wird Hofreligion. Die Zeit kommt diesen Bemühungen des Princeps entgegen. Die Äneis ist voll religiöser Stimmung (*pius Aeneas*); das Volk hat keine Gelegenheit mehr sich den politischen Fragen zuzuwenden, um so größer ist (neben der sittlichen Verwilderung) die Sehnsucht nach dem Ewigen, das Interesse für religiöse Fragen, das Verlangen nach sittlichen Werten. Einen Ausdruck findet die Sehnsucht nach der Gegenwart Gottes in dem Kaiserkultus. Nach dem Tode wird dem Kaiser göttliche Verehrung zuteil, zu seinen Lebzeiten werden religiöse Feiern (Gelübde, Opfer) bei den mannigfachsten Gelegenheiten (Krankheiten, Ausreise, Wiederkehr) veranstaltet. Die alten Götter müssen zurücktreten zu Gunsten der Kaiserverehrung. Religiös-sittliche Fragen werden von den Stoikern erörtert, namentlich von Seneca, Fragen, die nicht auf die Staatsreligion, nicht auf den Kultus der alten Götter eingehen, sondern auf den allgemeinen Gottesbegriff, der nichts mehr mit einzelnen Gottheiten zu tun hat, und auf ein Moralgesetz, auf das Gewissen, auf den Gott in uns.

Die römischen Götter werden dem religiösen Bewußtsein des Volkes entfremdet durch den Kaiserkult, durch die Philosophie, aber auch durch die Verehrung fremder Gottheiten, seitens der Soldaten und der Kaufleute (Epona der Kelten). Eine un-

endliche Fülle von religiösen Vorstellungen, oft abergläubischer Art, dringt vom Orient herein. Der einzelne Bürger darf außer den vom Staat aufgenommenen Gottheiten andere verehren, aber offizielle Feste gibt es für Isis, Kybele, Bellona nicht, die längst in Rom private Kultusstätten gefunden hatten. Erst seit Beginn des dritten Jahrhunderts werden sie von Staats wegen zugelassen. Der Mithrasdienst nimmt durch seinen eigenartigen Kultus eine besondere Stellung ein; er ist nicht unter die Götter des römischen Reiches rezipiert, aber angesehener und weiter verbreitet als die anderen, selbst als Isis- und Kybeledienst. Alle drei kommen als Offenbarungs- und Sühnungsreligionen dem Verlangen der Zeit am meisten entgegen.

Alle diese Kulte bekämpft die von den Kaisern geschaffene Staatsreligion; sie alle werden beseitigt durch das Christentum. Paulus von Tarsus bringt nach Westen den Christusglauben, den er in eigenem Denken und Erleben von den jüdischen Formen losgelöst hatte, daß er selbständig wurde und fähig sich in der griechisch-römischen Welt auszubreiten. Der unermüdliche Missionar gründet zahlreiche Gemeinden, gibt mächtige Impulse; die neue Religion dringt bald in die Hauptstadt und findet in den Kreisen des Hofes wie bei dem gemeinen Soldaten immer freiere Aufnahme. Das Unverstandene, Hohe zieht die Geister mächtig an, die Gewißheit des ewigen Heils, die tatkräftige Nächstenliebe, die Anbetung im Geist. Auch fehlt es nicht in Kirche und Staat an gleichartigen Gedanken: die Bilder des Weltfriedens, des Weltheilands waren dem Kaisertum nicht fremd, die Stoa stellte das Idealbild des Weisen auf. Doch der Staat bekämpft den neuen Glauben, weil er die alten Götter verwarf, in deren Verehrung Rom groß geworden war. Er sah im Christentum die Religion des Umsturzes; und doch waren in Wirklichkeit die Tempel und Altäre der alten Gütter schon verödet. Die Christen kämpfen auch in ihren Schriften nicht so sehr gegen die Götter Altroms als gegen Isis, Kybele und Mithras.

Die Staatsgewalt muß sich dem unwiderstehlich vordringenden Gegner beugen; keine Verfolgung hält das Christentum nieder. Die Regierung erläßt Toleranzedikte (Galerius), schafft gleiche Berechtigung mit dem Heidentum (Constantin), entzieht den Staatspriestern ihr Einkommen und ihre Privilegien (Valentinian II.), verfolgt das Heidentum (Constantius, Theodosius u. a.). Am heftigsten und längsten tobt der Kampf in Rom, für und gegen den Altar der Victoria. Um 400 ist der Kampf zur Hauptsache entschieden. Reste des alten Glaubens erhalten sich bis in späte Zeiten. Wichtig ist, daß die Bestrebungen und Ordnungen des Römertums die Entwicklung des Christentums bestimmen.

Sobald das Christentum im römischen Reiche auftritt, schafft es die große Frage nach dem Verhältnis zwischen Kirche und Staat (Plinius an Trajan). Als nun der letztere das Christentum anerkannt hat, wendet es sich sofort der Aufgabe zu, ihn zu beherrschen. ‘Am Ende des vierten Jahrh. war Ambrosius ‘von Mailand, der damaligen Residenzstadt, das Haupt der abendländischen Hier‘archie und hat in dieser Eigenschaft zum erstenmal mit dem Streben, die Kirche ‘sogar über den Staat zu stellen, Ernst gemacht. In der Epoche nach seinem ‘Tode gelang es dem römischen Stuhl (Leo I.), den Primat über die Provinzial-

'kirchen definitiv zu erlangen.' Seit jener Zeit hat der Kampf zwischen *imperium* und *sacerdotium* Jahrhunderte lang gedauert und mit dem Siege des Papsttums geendet. Auch ohne daß die Frage nach dem Verhältnis zwischen Staat und Kirche äußerlich endgültig gelöst war, wird die Kirche faktisch 'zu einer 'Fortsetzung des römischen Weltreiches in geistlichen Formen. Die Kirche hat 'die ganze politische Erbschaft Roms in sich aufgenommen, seine Verwaltungs- 'und Wirtschaftstechnik, seine Rechtskunde, seinen Cäsarengeist, seine weltherr- 'schaftlichen Prätensionen, samt seiner bewährten diplomatischen Kunst und Ge- 'schäftsklugheit' (Arnold Berger). So hat die Kirche, indem sie die Verwaltungsformen, das politische Geschick, die Ziele des *imperium Romanum* zu den ihren machte, tatsächlich eine Herrschaft aufgerichtet, die weit über die Grenzen des alten römischen Reiches hinausging (*Civitas Dei*), Länder erobert, die das römische Schwert vergebens zu bezwingen sich bemüht hat. Von ihnen geht dann auch der kraftvolle und erfolgreiche Versuch aus, den Romanismus zurückzuwerfen.

c) Literatur. Mit den politischen Schicksalen Roms steht die Entwicklung der Literatur in engem Zusammenhange. Der Despotismus der nachaugusteischen Zeit läßt die Dichtkunst erlahmen; freies Wort wird nicht mehr geduldet, doch noch ist Rom Mittelpunkt der Kultur. Die augusteische Zeit hat das Verlangen nach literarischer Bildung in hohem Grade geweckt, und die Größen jener Zeit treten neben die griechischen Vorbilder. In zahlreichen Privatschulen wird Griechisch und Latein gelehrt; reiche Gelegenheit bietet sich, Vorlesungen zu hören. Aber das römische Volk nimmt an der Entwicklung der Literatur nicht mehr teil wie zur Zeit des Plautus.

Eine neue, unscheinbare Dichtungsart, wenigstens als Sammelwerk, führt Phädrus ein mit seiner Umarbeitung der äsopischen Fabeln; ohne die Anmut der Vorlage zu erreichen, doch mit Eifer und Hingabe an seinen Gegenstand. Unmutvoll über die Verrohung und Verdummung seiner Zeit, sehnsüchtig blickend nach der republikanischen Vergangenheit dichtet Lucan das Epos vom Bürgerkrieg. Hier wie in der sonstigen Literatur herrscht die Rhetorik. Die Satire erlebt eine neue Blüte in den Gedichten des Persius und des Juvenal; dieser schreibt in leidenschaftlichem Zorn über die Sittenverderbnis, die er in den düstersten Farben schildert, jener in lehrhafter, oft zu Herzen gehender Sprache. Das Epigramm findet seinen meisterhaften Bearbeiter in Martial, der nur zu sehr den Zeitgeist in seinen Schmeicheleien spüren läßt. 'Was seinen Epigrammen an der persönlichen Kraft einzelner Catullischer fehlt, wiegen sie (ganz so wie die Horazischen Sermonen im Vergleich zu denen des Lucilius) reichlich auf durch die wahrhaft bewundernswerte Kunst in der Typisierung der Charaktere, eine Kunst, die ihn zu einem der größten Sittenmaler aller Zeiten gemacht hat' (Norden). Die einzige uns erhaltene menippeische Satire (nach Varros Vorbild) ist die Apokolokyntosis Senecas, des hervorragendsten Prosaikers der nachaugusteischen Zeit, hervorragend vor allem durch die Beherrschung des rhetorischen Stils mit seiner pointierten, knappen Darstellungsweise. Er tritt besonders hervor in den Moralschriften, die in immer neuen Wendungen auf die

gleichen religiös-sittlichen Fragen eingehen, namentlich auf den Gegensatz zwischen Körper und Geist, Sinnlichkeit und Philosophie, und die Pflicht der Selbstbesinnung und Selbstbeherrschung.

Seneca ist Spanier. Die Provinzen, in welche die Römer ihre Kultur in mächtigen Strömen hatten fluten lassen, stellen mehr und mehr die in der Literatur tonangebenden Männer. Neben ionischer Novellistik ist die menippeische Satire auch die Quelle des Sittenromans des Petronius, der in meisterhafter Plastik, doch ohne nach vollendeter Form zu streben, das Leben der neronischen Zeit in einer dem Volkstümlichen sich nähernden Sprache schildert.

Wertvoll als Darstellung der ersten Zeiten des Kaiserreiches, freilich rhetorisierend und von servilem Geiste aus geschrieben, ist die Römische Geschichte des Velleius Paterculus. Die neun Bücher Briefe des jüngeren Plinius (aus Norditalien) schildern einfach und treu die letzten Jahrzehnte des I. Jahrh., die Stellung der kaiserlichen Beamten, den Eintritt des Christentums, die Kultur der Zeit. Tacitus 'schließt sich an die hellenistische Geschichtschreibung an mit ihrer farbenreichen, auf die Erregung der Affekte abzielenden Darstellung, ihrem offensichtlichen Wettstreit mit der Tragödie, ein *δρᾶμα μέγα* des Lebens, reich an Spannung, Peripetien und Szenen, die Furcht und Mitleid zu erregen geeignet waren'. Ernst und Resignation zeichnen seine Geschichtsauffassung aus, kurz und inhaltsvoll, feind allem Kleinlichen tritt seine Darstellung vor uns; beeinflußt ist sie durch die Rhetorik der Zeitgenossen und durch die Diktion des Sallust. — Quintilian aus Spanien gibt Unterweisung über rhetorische Bildung, auf Grund griechischer und lateinischer Quellen, mit sorgfältig abgewogenem Urteile in anziehender Sprache.

In der Folgezeit, vom II. bis zum IV. Jahrh., schwindet die Poesie, nur die Rechtswissenschaft findet in Form und Inhalt hervorragende Darstellung (Gaius' Institutionen). — Apuleius' Metamorphosen geben ein Beispiel der Fabula Milesia, der ionischen Novelle; seine Sprache ist archaisierend, nach der Mode der Zeit. — Die Panegyriker zeigen uns die gallische Art, dem Herrscher Weihrauch zu streuen, in klassischem, aber künstlichem, dem Cicero nachgebildeten Latein. — Ein letztes wirkliches Geschichtswerk hat der Soldat Ammianus Marcellinus (aus Antiochia) geschrieben. 'In der Meisterschaft psycho-'logischer Analyse dem Tacitus mindestens ebenbürtig, übertrifft er ihn un-'zweifelhaft in allem, was den Historiker ausmacht, nicht am wenigsten darin, 'daß er die Unparteilichkeit, nach der jener nur strebt, auch erreicht. Sein Latein 'ist ganz eigenartig; griechische Phraseologie und Syntax schimmern so stark 'durch, daß man vieles nur durch Rückübersetzung versteht' (Norden).

Die wichtigste Literatur, die auch nicht wenig zu seinem Siege beitrug, hat das Christentum aufzuweisen. Minucius Felix (vielleicht Afrikaner) zeigt in seinem anmutigen Dialog *Octavius* formal vielfache Beziehungen zu Ciceros Schriften, der Stoff ist beeinflußt von der griechischen Philosophie. Der leidenschaftliche Tertullian ist in Karthago geboren. In seinen Schriften zeigt sich der Rhetor, der sein juristisches Können in scharf zugespitzten Sätzen leuchten läßt. Cyprian (aus Karthago) 'ist mehr praktischer Kirchenmann als Theologe

'und Schriftsteller. Seine Schriften tragen den Charakter aktueller durch die Be-'dürfnisse der Kirche veranlaßter, seine praktische Wirksamkeit begleitender und 'stützender Publizistik. So ist aus den traurigen Erfahrungen mit den Schismatikern 'der wirkungsvolle Traktat *De catholicae ecclesiae unitate* hervorgegangen' (Wendland). Diese wie die bedeutendsten Schriften des universalen Augustin (*De civitate dei* und *Confessiones*) künden den Beginn einer neuen Zeit an. Von größtem Einfluß sind sie in Sprache und Gedanken auf das Mittelalter, namentlich für die Auffassung von Staat und Kirche und für die Wertschätzung und Beobachtung des Seelenlebens. Auf jene Schriften selbst haben die hervorragendsten Schriftsteller Roms eingewirkt. Vielleicht aus Trier stammt Ambrosius, der beredte und energische Vorkämpfer der kirchlichen Macht. Er ist auch der Schöpfer des Kirchenliedes, das mit seinem einfachen wirkungsvollen Rhythmus dem religiösen Bedürfnis der Gemeinden entgegenkam. Als Lyriker und Epiker hat der Spanier Prudentius Clemens sich betätigt. Für die verschiedenen Tageszeiten und Feste verfaßte er Hymnen; in den zwei Büchern *Contra Symmachum* kämpft er (wie Ambrosius in seinem 18. Brief) gegen die letzten Versuche, heidnische Denkart und heidnische Symbole lebenskräftig zu erhalten. Seine rhetorische Bildung befähigt ihn, den Gegenstand gewandt darzustellen. In der Mitte des V. Jahrh. entwirft der gallische Presbyter Salvian ein wirkungsvolles Bild von dem Niedergang des christlichen Lebens.

Von den Schriftstellern, die auf national-römischem Boden stehen, verdienen zwei unsere Beachtung: Symmachus, der römische Stadtpräfekt, der in seiner *Relatio* mit Begeisterung und Wärme zum Schutze der Ara Victoriae und des alten Glaubens auftrat, und der edle Römer Boethius, der in der *Consolatio philosophiae* ein letztes Mal die Herrlichkeit griechischer Gedankenwelt aufleuchten ließ; ein letztes Ringen um die alte Welt, die politisch dem Ende zueilte.

Unter den Kämpfen des VI. Jahrh. gingen die Verbindungen mit dem römischen wie mit dem griechischen Altertum großenteils verloren. In den Klöstern lagen die Reste der alten Kultur. Erst tausend Jahre später dienten sie dem Erwachen einer neuen Zeit, der *renatio* des Menschentums, und haben von da an nicht aufgehört, es an seine Gaben und Aufgaben zu erinnern.

* * *

Die Gedankengänge, die ich soeben skizziert habe, bedürfen im Ganzen und im Einzelnen des Ausbaus mit Hilfe des reichen Materials, das die Forschung zusammengetragen hat. Literaturangaben zu bieten, würde zu weit führen, und was ich gegeben hätte, würde gewiß keinem ganz zu Danke gemacht sein. Jeder Lehrer wird selbst den Willen und die Kraft haben, die Fülle der wissenschaftlichen Literatur, die uns das Wesen des Römertums hat tiefer erkennen lassen, in den Dienst der Schule zu stellen. Nur ein kurzes Wort über die Einzelziele und einige methodische Bemerkungen seien mir gestattet.

Auf dem Grunde des geschichtlichen Zusammenhanges und der Lektüre läßt sich eine Reihe von Aufgaben aufstellen, die das Altertum in wesentlichen Punkten genauer erfassen lehren und, sei es durch die Sonderbetrachtung allein,

sei es durch Vergleich mit der Gegenwart, zu historischer Anschauung und Beurteilung verhelfen. Im folgenden gebe ich eine Anzahl sachlich geordneter Beispiele, die sich natürlich leicht vermehren, auch gewiß durch bessere ersetzen lassen; mir kam es darauf an, zu zeigen, daß die römische Geschichte Anlaß gibt zu vielseitiger, fruchtbringender Durcharbeitung.

Entwicklung der Stadt Rom. Die politische Tätigkeit während der Republik und während der Kaiserzeit. Entwicklung und Bedeutung des Senates. Die städtische Verwaltung in Italien. Cäsar und Augustus in ihren Bestrebungen nach der Alleinherrschaft. Die innere und äußere Politik des Augustus. Der Prinzipat. Charakter des Tiberius. Zeremoniell am kaiserlichen Hofe. Idee des diokletianischen Staates. Das Recht und der Volkscharakter der Römer. Der Begriff der Obrigkeit. Das Sinken der antiken Welt. Vordringen der fremden Völker.

Der Jugendunterricht. Das Münzwesen. Der Kalender. Das Leben zur Kaiserzeit. Politische und sittliche Zustände in den Provinzen. Italische Landschaften. Der Rückgang der Landwirtschaft und die Umgestaltung des Landes. Das Interesse der Römer an der Natur.

Die Religion des alten Rom (Volksreligion und Staatsreligion). Schwinden der alten Vorstellungen. Roms Stellung zu den Kulten anderer Völker. Mithrasdienst. Isiskult. Die Reorganisation des Kultus durch Augustus. Der Kaiserkult. Die letzten Kämpfe des Heidentums (Altar der Victoria). Die philosophischen Schulen bei den Römern. Wie behandelt Cicero, wie Seneca seine Vorlagen?

Die Stellung der Römer zur griechischen Literatur. Satire, Witz und Humor. Welche Stellung nahm der Römer ein zu den einzelnen Formen der nachahmenden Kunst? Volksepos und Kunstepos. Sallust und Livius. Die Beredsamkeit im Dienste des Staates. Die Entwicklung der Rhetorik. Der Brief. Die lateinische Literatur in den Provinzen. Charakteristik der Literatur zu Beginn der Kaiserzeit, der Panegyriker. — Lautgesetze (Umlaut, Ablaut, Assimilation, Dissimilation). Vereinfachung der Kasus. Entwicklung des Ablativs. Beiordnung und Unterordnung. Beispiele zu der Entstehung der modernen Sprachen. Der Stil einzelner Schriftsteller (Apuleius, Ammian, Tertullian).

Rom und das Christentum: Gedanken der griechisch-römischen Geisteswelt, die dem Christentum den Weg bereiten halfen (Ciceros Schriften, die stoische Philosophie) und die in der christlichen Kirche weiterlebten. Aus dem Kampfe des Christentums mit der alten Kultur. Wie hat das Christentum die Sklavenfrage zu lösen gesucht (Paulus' Brief an Philemon)? Die Christenverfolgungen. Das Leben der Christen. Augustins Bedeutung für die Kirche. Charakteristik von Augustins *De civitate Dei* und *Confessiones*. Der Primat des Papstes. Die ersten Bibelübersetzungen. Die Hymnendichtung.

Augustus und Ludwig XIV. Das Kaisertum in Rom, in Byzanz, bei den Germanen. Trajan und Wilhelm I. (O. Jäger). Das Staatswesen der Griechen und Römer. Bauernstaat und Handelsvolk. Sklaventum bei den Griechen, Römern, Germanen. Ursachen des Sturzes der Weltreiche (Rom und Spanien). Der Kampf um das Mittelmeer (Karthago und Rom; Italien und Frankreich). Das Weiterleben des römischen Rechts in der modernen Gesetzgebung. Römisches und

deutsches Erbrecht. Vergleich zwischen der Geschäftsordnung des römischen Senates und der des deutschen Reichstages (Ewald Bruhn bei Cauer, Zur freieren Gestaltung des Unterrichts S. 47). Luxus und Luxusgesetze in Rom und in neuerer Zeit. Bauernreligion der Römer und der Israeliten. Augustin und Luther. Staat und Kirche. Romanische und deutsche Beredsamkeit (C. Gracchus und Cicero; Luther und Bismarck). Römische und deutsche Satiriker. Die Fabel im Altertum (Äsop und Phädrus) und in der Neuzeit. Ovid und Johann Christian Günther. Das Märchen 'Amor und Psyche' in seinem Fortleben. Die Anschauungen des Boethius und des Buches Hiob über das Unglück des Guten und das Glück des Bösen. Vorstufen der Theorie Darwins über die Entwicklung der Arten bei Lucrez und Empedokles (E. Bruhn). Mäcenatentum in Rom (Scipionen; Augustus, Mäcen) und in Deutschland (Thüringer, Meißner, Wiener Hof; Weimar).

* * *

Über die Frage: Wie soll nun das Lesebuch im Unterricht gebraucht werden? ist die Antwort im vorstehenden teilweise gegeben oder angedeutet. Ich habe im wesentlichen zusammenzufassen.

Nicht verdrängen will das Lesebuch die Schulschriftsteller. Ergänzend und belebend will es ihnen zur Seite stehen, auf den Stufen des mittleren und oberen Gymnasiums mit jenen Autoren eine umfassendere historische Auffassung des Altertums gewinnen helfen: Plinius soll neben Tacitus, Juvenal, Martial neben Horaz, Sueton neben Cäsar treten.

Die geschichtlichen Abschnitte werden zum großen Teile am besten in U III und O II ihren Platz finden; im übrigen werden Bedürfnis des Unterrichts und Neigung der Lehrer und Schüler entscheiden. Jedenfalls möchte ich nicht die mittleren Klassen von der Benutzung ausgeschlossen wissen. Gerade dann sind die Schüler aufnahmefähig. Nicht unbedeutend ist die Zahl der Schüler, die nach dem Besuche der U II die Schule verlassen. Auch ihnen sind wir einen möglichst weiten Umblick in der Literatur des Volkes schuldig, mit dessen Sprache sie sich eine beträchliche Zeit beschäftigt haben. Der größere Teil des Stoffes und die eigentliche Durcharbeitung fallen naturgemäß den oberen Klassen zu.

Auch mag für die Zeit das Buch nicht ohne Nutzen sein, da der Schüler einen Ausweis über seine Teilnahme am altsprachlichen Unterricht zu geben hat. Für die Abschluß- wie für die Reifeprüfung ist es nicht immer leicht, ein passendes, inhaltvolles Lesestück zu finden. Das Lesebuch wird vielleicht diese Mühe vermindern. Wird auch am letzten Tage etwas Gutes in einem abgerundeten Stücke lateinischer Literatur nahegebracht, der Schüler veranlaßt, seine Kraft im Denken und Empfinden zu zeigen, so könnte das dazu beitragen, den Abschied von der Schule freundlich, die Erinnerung an jene Lehrjahre angenehm zu gestalten.

Im Unterrichte selbst würde die Benutzung etwa folgendermaßen zu denken sein. Stücke, die unter einen Gesichtspunkt fallen (Kulturgeschichte, Religion, Sitte u. a.), werden nacheinander gelesen. Der Zusammenhang wird vorher an-

gegeben, ebenso Bemerkungen über den Schriftsteller und das Schriftwerk. Die erste Aufgabe ist, den Ton des Stückes in angemessenem Ausdruck wiederzugeben und den Schüler zu jener Feinfühligkeit in der Handhabung der Sprache zu erziehen, wie sie die großen Kenner des Altertums mit Meisterschaft in ihren deutschen Schriften zeigen. Die Arbeit darf nicht zur Quälerei werden; das Konstruieren der Satzteile, der Perioden, alles was den Unterricht eintönig zu machen droht, muß mehr und mehr eingeschränkt werden. Der Lehrer wird sorgfältig auch auf diesen Teil der Arbeit achten, aber nicht jedesmal verbessern, sondern Zeit lassen, daß die Kunst der Beobachtung und der Wiedergabe sich entwickele, wird auch selbst Proben einer guten Übersetzung geben.

Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει. Bei der Erklärung haben wir vor allem auf die Gewinnung großer geschichtlicher, sachlicher Zusammenhänge Wert zu legen; wir müssen dem Vorwurf begegnen, daß die Schule Dinge einübt, deren Bildungswert an sich gering ist. Die gewonnenen wesentlichen Momente sind dann aus der Lektüre der Schulschriftsteller, aus der lebendigen Erinnerung der Schüler, der Belehrung des Unterrichtenden zu ergänzen, in freier Aussprache zu vertiefen, und wachsen dann aus zu der Betrachtung von Aufgaben, wie ich sie im vorhergehenden Abschnitt versuchsweise zusammengestellt habe.

Am besten wird ja der Stoff in freiem Vortrage behandelt. Stutzer hat (Monatschrift für höhere Schulen XI [1912]) neuerdings erst auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Schüler zur Freiheit des Wortes zu erziehen. Mancher wird auch gern selbständig ein Thema wählen. Streng muß, wie bei der Übersetzung auf den sprachlichen Ausdruck, so hier auf den logischen Zusammenhang gedrungen werden. Auch hier muß ab und zu der Lehrer selbst zeigen, wie ein Thema wissenschaftlich zu behandeln ist.

Nicht alles Gelesene darf und kann gleichmäßig in der angedeuteten Weise behandelt werden. Den jugendlichen Leser würde der Gedanke abstoßen, daß an jedes Stück sich eine wohldisponierte Verarbeitung anschließen werde. Manches eignet sich zum raschen, unterhaltenden Durchlesen, das darum doch nicht nur flüchtigem Genuß zu dienen braucht. Nur daß in dem Schüler die Freude geweckt wird zu empfinden, daß er geistig fortschreitet. Ich bin überzeugt, daß dieses Gefühl sich stärker und öfter einstellt, wenn ihm Gelegenheit geboten wird, den in den vorangehenden Ausführungen empfohlenen Weg zu betreten.

'Im alten liebgewordenen Gebäude, dem humanistischen Gymnasium, müssen wir die Fenster aufmachen, weit aufmachen, um die frische Luft der Gegenwart hereinzulassen' (v. Schlieben bei Pflüger, Ztschr. f. d. Gymnasialw. 1912, S. 425). Das Bild könnte auf den ersten Blick manchem gefallen, der überzeugt ist, daß das humanistische Gymnasium nur geduldet werden kann, wenn es sich die Vermehrung oder Verstärkung der neben den alten Sprachen behandelten Fächer gefallen läßt. Ich meine, wir leisten unsrer Schule einen größeren Dienst, wenn wir dem Geist des Altertums freiere Bahn eröffnen, wenn wir das Streben eines kraftvollen Volkes, einer nach neuen Werten ringenden Zeit, nach den ursprünglichen Zeichnungen in der Jugend zur Geistes- und Charakterbildung wirken lassen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Paul Schwartz, Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium (1786—1806) und das Abiturientenexamen (= MGP. Bd. 46, 48, 50). I. XIV und 516 S. 13,60 Mk. — II. VII und 549 S. 14 Mk. — III. XII und 648 S. 16,80 Mk. Berlin, Weidmannsche Buchhdlg. 1910/12.

Eine der am meisten diskutierten Fragen in der Pädagogik unseres deutschen höheren Schulwesens ist heutzutage, ob an den neunklassigen Anstalten die Reifeprüfung (das Maturitäts- oder Abiturientenexamen) nicht etwa bloß umzubilden, sondern ob es beizubehalten oder nicht vielmehr abzuschaffen sei. Es ist nun ganz unzweifelhaft, daß unsere Zeit in ihren pädagogischen Tendenzen sich in mehr als einer Beziehung in Erziehungs- und Unterrichtsfragen dem Philanthropismus des sinkenden XVIII. Jahrh. nähert und innerlich verwandt ist; darum ist es leicht begreiflich, daß die Stimmen derer von Tag zu Tag sich mehren, die der verhaßten und vielfach unsympathischen Einrichtung mit mehr oder weniger triftigen Gründen zu Leibe gehen und sie möglichst schnell und gründlich beseitigt wissen wollen.

Ohne auf die Sache selbst einzugehen, sei nur immer wieder darauf hingewiesen, daß man in Fragen nach der Zweckmäßigkeit einer Einrichtung mit allgemeinen Erörterungen und philosophierenden Räsonnements gar nichts fördert und, wenn wirklich Wirkungen der letzteren eintreten sollten, diese fast nur der Kraft der Rhetorik, aber nicht der Stärke der Beweise zu danken sind. Die einzige wirklich befriedigende, aber freilich mühsame und nicht leicht zu handhabende Methode, um zu einer einigermaßen begründeten Meinung über eine Einrichtung, wie die Reifeprüfung, zu kommen, ist die historische, die das mit Sachkenntnis gesammelte Material betrachtet, sichtet, und, die Richtlinien verlängernd, daraus das richtige Raisonnement über das Heute gewinnt.

So muß man also auch die Frage, ob und wie die Reifeprüfung zu handhaben sei, zu studieren anfangen, und bei dem Studium dieses Stoffes ist natürlich die erste Frage: Was waren die Verhältnisse, die die preußische Regierung unter den Ministern von Zedlitz und von Massow bewogen haben, für das gesamte preußische Staatsgebiet diese grundlegende Einrichtung zu treffen? Dann kann man erst an die zweite gehn, ob die Verhältnisse heute noch so liegen, um unter zeitgemäßen Veränderungen doch das Wesentliche der Reifeprüfung beizubehalten oder nicht.

Zu der Beantwortung der ersten Frage, die natürlich zunächst die Schulhistoriker angeht (die zweite möge gern den pädagogischen Theoretikern überlassen bleiben, wofern sie nur auch mit der ersten sich ernstlich befaßt und aus ihrem Studium etwas Ordentliches gelernt haben), trägt nun das Allerwesentlichste bei und schafft dafür eigentlich erst die rechte Grundlage das große dreibändige Werk des Prof. Dr. Paul Schwartz, das jetzt vollendet vorliegt.

Der Verfasser hatte sich schon vorher mehrfach durch schulhistorische Arbeiten auf diesem Spezialgebiete und über verwandte Themen bekannt gemacht: so war es denn gerechtfertigt, daß ihm die Verwaltung der MGP. die Aufgabe übertrug, über die Einführung und die Urgeschichte der preußischen Abiturientenprüfung historisches Licht zu verbreiten; und er ist der an ihn gestellten nicht geringen Anforderung nach mehrjährigem Aktenstudium mehr als gerecht geworden.

Das nunmehr vollendet vorliegende, aus drei starken Bänden bestehende Werk ist nicht als Darstellung, sondern als Quellenpublikation gedacht und führt uns

teils in historischer, teils in systematischer Form in die Einzelheiten des Stoffes ein. Zunächst werden wir über die Zustände an den Gelehrtenschulen bis 1787 orientiert. Dann folgt die Geschichte der vom Minister von Zedlitz eingeführten Reifeprüfung, bis zu der Einführung des Reglements von 1805; der Verfasser zeigt dann in sehr ausführlicher Einzelbetrachtung, wie das höhere Schulwesen in allen damaligen preußischen Provinzen aussah (die ehemals polnischen Landesteile, die besonders interessant und darum sehr sorgfältig dargestellt sind, mit eingeschlossen), bezw. in den Berichten der die einzelnen Schulen besuchenden Kommissare, vor allem Gedikes und Meierottos, sich darstellte. Schließlich folgt noch ein sehr wichtiger Abschnitt, nämlich die vom Oberschulkollegium ausgegangenen Urkunden und schriftlichen Äußerungen zu den Reifeprüfungen und den darüber ergangenen Berichten, und anhangsweise eine Darlegung über den Versuch, die sogenannte Reifeprüfung, statt an das Ende der Schulstudien, an den Anfang der Universitätstudien zu setzen und somit deren Ablegung an die Universitäten zu verweisen.

Als Material dienten dem Verfasser die Akten des Geheimen Staatsarchivs in Berlin, die über diesen Gegenstand in seltener Vollständigkeit vorhanden sind. So war es denn dem Verfasser vergönnt, aus ihren Blättern ein unendlich mannigfaches und farbenreiches Bild, nicht nur des Abiturientenexamens in allen seinen Einzelheiten, sondern des gesamten preußischen Gelehrtenschullebens um die Wende des XVIII./XIX. Jahrh. zu entwerfen. Denn das möge gleich hier gesagt sein, daß das große Werk unendlich viel mehr enthält, als sein Titel verspricht, und daß der Historiker dieser Periode preußischen Schullebens wohl kaum je eine Frage an Schwartz' Buch tun wird, die unbeantwortet bliebe. Wir erhalten nicht nur ein Bild, wie man die Reifeprüfung handhabte, was Forderung und Leistung war, und wie ihre Einzelheiten sich ausnahmen, sondern tun auch Blicke in alle möglichen Zweige des Schullebens. Fast das gesamte damalige preußische Lehrerpersonal zieht an uns vorüber: Deutsche und Polen, Protestanten und Katholiken, Kleriker und Berufsschulmänner. Wir lernen ihre Vorbildung, ihre mehr oder minder große Tüchtigkeit, ihre Leistungen, aber auch ihre dienstlichen und materiellen Verhältnisse kennen. Die Schulhäuser von damals stehen vor unseren Blicken auf, die Wohnungen der Lehrer und Schüler werden uns geschildert. Wir beobachten beide in ihrem Alltagstreiben und lernen die Unterrichtsverteilung kennen; wir bekommen eine Übersicht über die gebrauchten Schulbücher und sonstigen (leider überaus dürftigen) Unterrichtsmittel; schließlich können wir uns aus den mitgeteilten Proben aus den Abiturientenarbeiten ein ziemlich gutes Bild machen, welche Leistungen man damals erwarten durfte, und welche Ansprüche man an einen 'reifen' Abiturienten stellte (denn auch den 'unreifen' wurde ja der Besuch der Universitäten nicht verwehrt, wenigstens zunächst nicht). Da ist wohl kein Zweig des vielgestaltigen Schullebens, der nicht Berücksichtigung gefunden hätte, von den unterrichtlichen Fragen an im eigentlichsten Sinne bis zur Behandlung von Baulichkeiten und untergeordneten finanziellen Dingen.

Wenn man nun dem Werke eine allzu große Ausführlichkeit vorhalten könnte, und dies ist auch schon geschehen, so ist dies meines Erachtens eher ein Vorzug, da es nur so möglich wird, daß unsere Blicke bis in die Details des Getriebes eindringen. Der sehr wichtige Zeitraum der preußischen Schulgeschichte von 1788 bis 1806, d. h. die Überwindung der Aufklärung und des Philanthropismus durch die herbe Pflichtenlehre Kants, ist damit quellenmäßig in reichstem Maße zugänglich gemacht worden, und wir haben, allerdings in hohem Grade durch die Beschaffenheit des Aktenmaterials begünstigt, damit ein Muster erhalten, wie ein Quellenwerk in unserer Spezialwissenschaft beschaffen sein muß, um dem Forscher Förderung angedeihen zu lassen und ihm das Studium der eigentlichen Quellen möglichst zu ersparen, so daß er nicht in den Einzelheiten stecken bleibt, sondern zu Totalanschauungen vorzudringen vermag.

Wenngleich nun die Berichte über die einzelnen Schulen und über die Ergebnisse der Reifeprüfungen von 1788 bis 1805 die Hauptmasse des Buches darstellen, so ist

damit der Inhalt des Ganzen bei weitem nicht erschöpft. Wohl das Interessanteste und Wichtigste ist im dritten Bande der Abschnitt XIX: Urkunden zu den Abiturientenprüfungen. Denn sie enthalten die auf Grund der Einzelbeobachtungen von den Oberbehörden, besonders von dem Oberschulkollegium gegebenen allgemeinen Anweisungen, meist Ausflüsse großer pädagogischer Weisheit. Das Oberschulkollegium, dessen 'Conduite' wir aus Bd. I genau kennen, sowohl unter Zedlitz wie unter Wöllner oder Massow, erscheint dabei, besonders in seinen technischen Räten, im besten Lichte. Neben sorgfältiger, fast oft peinlicher Zurückhaltung zeichnet es sich doch auch durch eine straffe Entschiedenheit, ja bisweilen sogar durch die erfreulichste Deutlichkeit aus. Wenn man bisher schon Gedike und Meierotto als die Regeneratoren des preußischen Gelehrtenschulwesens im allgemeinen kannte und schätzte, so treten ihre großen und edlen Bilder nunmehr aus diesen alten, vergilbten Aktenstücken auch in ihren einzelnen Zügen auf das deutlichste hervor und wir lernen ihr vorbildliches Wesen um so mehr bewundern. Mit einer Pflichttreue, die der eignen Gesundheit niemals schonte (beide starben ja während ihrer Reformertätigkeit wohl infolge von Überanstrengung), sind sie an das ihnen klar vorschwebende Werk gegangen, aus dem vielfach gegliederten Schulwesen des damaligen Staatenaggregats Preußen eine Einheitlichkeit zu schaffen und eine Übereinstimmung in Lehre und Anforderung zu erzielen, wie sie seitdem jahrzehntelang als eins der Ideale der Schulverwaltung in Preußen gegolten hat. Wenn Paulsen einmal für Preußens Schulwesen als Charakteristikum angegeben hat, daß Anordnung und Beaufsichtigung das ganze dortige Schulleben beherrschten (und daraus einen Gegensatz zum Schulleben anderer deutscher Staaten konstruierte), so wird, wenn auch nicht der Beginn, so doch die Durchführung dieses Gedankens hauptsächlich auf die Bestrebungen dieser beiden Männer zurückzuführen sein. Die Gefahr des Schematisierens lag dabei sehr nahe; daß der Unterricht aber dadurch nicht mechanisiert wurde, sondern ein lebendiges Organon blieb, dafür sorgte als Gegengewicht gegen den Pflichtbegriff die Genialität dieser beiden Männer, ihre eingehende Sachkenntnis und ihr das Ganze des Unterrichts, wohl in allen seinen Fächern, durchdringendes Verständnis. Mit der Arbeit von Gedike und Meierotto, die die Ideen der Minister v. Zedlitz und v. Massow in die Praxis umsetzten, beginnt die eigentliche Gymnasialmethodik der neuen Zeit; auf ihren Schultern stand Johannes Schulze und der Stab seiner Schulräte: von ihnen hat auch das übrige pädagogische Deutschland gelernt, öfters ohne es auch nur zu ahnen.

In dieser Tendenz gipfelt auch das ganze Schwartzsche Werk, nicht etwa, wie man da und dort gemeint hat, in dem Wunsche, etwa selbst für eine schulische Parteipolitik Waffen zu schmieden oder Material zu liefern. Daß man zu diesem Irrtum gelangen konnte (Schwartz wehrt ihn selbst einmal ab), liegt an der Disposition des ganzen Werkes. Um des örtlichen Prinzips willen sind zeitlich und sachlich zusammengehörende Dinge oft voneinander getrennt, und es ist schwer, eine Totalanschauung des Gewordenen zu erlangen. So kann man z. B. von dem hartnäckigen Widerstande des Direktoriums des halleschen Waisenhauses gegen die Anordnungen des Oberschulkollegiums (III 36 f.) und von der Schärfe, die in dessen Erwiderungen liegt (III 479. 482), nur durch Kombination eine klare Einsicht gewinnen. Um so viel leichter ist darum auch ein Mißverständnis über die einem so großen Werke zugrunde liegenden und unausgesprochen gebliebenen Tendenzen.

Darum wäre es sehr erwünscht, wenn der Verfasser aus der Fülle dieses Materials heraus selbst eine Gesamtdarstellung der bearbeiteten Schulepoche geben wollte. Damit würde denen am meisten gedient sein, die sich schnelle und zuverlässige Kunde über eine wichtige Schulepoche bei dem Sachverständigen holen wollen. Das werden ja wohl die allermeisten Interessenten aus den Reihen derer sein, die an der historischen Entwicklung unseres Schulwesens inneren Anteil nehmen.

Für diejenigen freilich, die die Schulgeschichte zum Hauptstudium ihrer Mußezeit gemacht haben, ist der Entschluß des

Verfassers und der Verwaltung der MGP., uns das Rohmaterial in seinen wesentlichsten Teilen gedruckt vorzulegen, ein ganz besonderer Genuß. Vermag sich doch der Forscher nunmehr selbständig aus dem Rohstoffe ein auf Quellen gegründetes Urteil zu bilden, und auch der Schultheoretiker kommt nicht zu kurz. Denn die an Geschichte und Leben der Schule interessierten Kreise können, um zu einem im Eingange vorgetragenen Gedanken zurückzukehren, nicht bloß, historisch rückwärts gewendet, die Reifeprüfung des XVIII./XIX. Jahrh. sich wieder vergegenwärtigen, sondern auch, vorwärts gerichtet, über sie in ihrer gegenwärtigen Form und ihre Berechtigung zum Dasein ein gutes, auf historische Sachkenntnis gegründetes Urteil gewinnen. Dies ist aber zehnmal mehr wert als alle in Urteilsform vorgetragenen, aus tausend psychischen Fäden zusammengewobenen Tagesempfindungen, die keinen weiteren Hintergrund haben als den bekannten 'reichen Schatz der Erfahrungen'.

Vor allen Dingen ist dabei wichtig der Vergleich von Einst und Jetzt, und über ihn läßt sich etwa folgendes aus dem ungeheuren hier aufgespeicherten Material herauslesen: Die Anforderungen an die Prüflinge waren damals zwar andere als jetzt, aber durchaus nicht gering. Vor allem stellte man hohe Forderungen nicht bloß an die Sicherheit, sondern auch an die stilistische Ausdrucksfähigkeit, besonders im lateinischen und französischen Aufsatz. Die heute erst langsam wiederkehrende lateinisch-deutsche Übersersetzung wird ganz regelmäßig gefordert; man bevorzugte hierbei Horaz. Genau so stand es mit der griechisch-deutschen Übersetzung, die weitere Ausdehnung hatte und Poesie und Prosa berücksichtigt. Ein deutsch-griechisches Abiturientenscriptum tritt, soweit ich sehe, in dem genannten Zeitraum in der ganzen preußischen Monarchie nicht auf. Auch die mathematischen Aufgaben sind, wie ich mir habe sagen lassen, durchaus nicht allzu einfach gewesen und haben von mittelbefähigten Schülern eine tüchtige Anstrengung verlangt. Doch stand der mathematische Unterricht damals noch im Anfange seines Aufschwungs, und man scheint in diesem Fache der Eigenart der einzelnen Provinzen manche Konzession gemacht zu haben; findet man doch nicht gerade selten, daß im Mündlichen der Beweis des pythagoreischen Lehrsatzes genügte. Geschichte, Geographie und Physik kamen fast nur im mündlichen Examen vor, und wir können uns kaum davon ein Bild machen; bei der nicht gerade häufigen schriftlichen Behandlung dieser Fächer wurde nicht selten die Verwendung des lateinischen Ausdrucks verlangt. Einen ganz merkwürdigen Unterschied gegen damals finden wir in der Behandlung des Religionsunterrichts: fast nirgends finden wir eine Andeutung von einer Prüfung (schriftlich oder mündlich) über Religionskenntnisse, wenigstens nicht in der uns geläufigen Form (über Kirchengeschichte und Dogmatik). Es ist aber wohl möglich, daß der Prüfende die offenbar als Übersetzungsaufgaben vorgelegten Stellen aus dem Alten und Neuen Testament in diesem Sinne als Grundlage benutzt hat. Hierin liegt also ein Totalwandel: heutzutage hält man auch in diesem Fache des Unterrichts positive Kenntnisse, die sich durch Prüfung kontrollieren lassen, für nötig und selbstverständlich, was sie vor 100 Jahren ebenso selbstverständlich nicht waren, — für jeden Schulgeschichtsforscher übrigens eine sehr bekannte Erscheinung der 'Selbstverständlichkeit'. Auch tritt hin und wieder formale Philosophie als Prüfungsfach auf, was heute leider ganz verschwunden ist. — Das Bild ist also wesentlich anders als heute, aber dem Genius seiner Zeit entsprechend und nicht unerfreulich. Jedenfalls, die damals an den Gymnasien wirkenden Humanisten hatten das befriedigende Gefühl, daß es mit ihrer Sache durch die Reifeprüfung aufwärts ging. Und sie hatten damit recht: denn aus dem von Schwartz zur Darstellung gekommenen Zeitraum und Zustand bildete sich das neuhumanistische Gymnasium, das bis 1870 hin das Glück hatte, seine Leistungen immer mehr zu heben, das im Latein den festen Mittelpunkt bewahrt hatte und im stärkeren Betrieb des Griechischen für den Humanismus eine zweite starke Stütze gewann. Leider ist es nicht mehr so.

Schwartz hat auch damit einen glücklichen Griff getan, daß er in seinem Werke den Anfang dieser Aufwärtsbewegung zur

Darstellung gebracht hat, so daß den fachlich interessierten Leser das angenehme Gefühl umfängt, daß es mit der dargestellten Sache eigentlich immer besser wird und daß es sich lohnt, immer weiter zu lesen, nicht bloß weil die Darstellung interessiert, sondern weil man innerlich mit Partei nimmt. Wir haben darum in mehr als einer Hinsicht Ursache, dem Verfasser für die reiche Belehrung zu danken. Möchten uns doch noch mehr so schöne und reife Früchte wirklicher, auf quellenmäßiger Erfassung gegründeter Schulgeschichtswissenschaft beschert werden!

Ernst Schwabe.

Heinrich Spiess, Menschenart und Heldentum in Homers Ilias. Paderborn, Ferdinand Schöningh 1913. VI, 314 S.

'Unsere Literatur besitzt in den Aufzeichnungen des armen Mannes im Tockenburg das Tagebuch eines armen schweizerischen Webers und Handelsmannes aus dem vorigen Jahrhundert, dem Shakespeares Werke in die Hände kamen. Er las und genoß und kritisierte sie von seinem Standpunkte aus. Ich wünschte, daß, was die Gesinnung anlangt aus der heraus ich schreibe, meine Betrachtung Homers auf gleiche Stufe etwa gestellt würde.'

Mit diesen Gedanken leitete im Jahre 1890 Hermann Grimm sein Buch über Homer ein. Indem er sich zu der Auffassungsweise und der Art des Genießens bekannte, die dem Ungelehrten natürlich ist, lehnte er ein Eingehen auf die Fragen der wissenschaftlichen Kritik ab, und hat dann freilich nicht Wort gehalten. Auf Schritt und Tritt fühlte er sich zu Urteilen über Alter und Herkunft einzelner Teile gedrängt, die sich von den in der Wissenschaft aufgestellten und bestrittenen nur durch die rein subjektive Art der Begründung unterschieden. Das Buch von Spieß läßt sich kurz damit charakterisieren, daß er sich eine verwandte Aufgabe mit ähnlichen Grenzen gesetzt hat wie Hermann Grimm, in der Ausführung aber dem eigenen Vorsatz besser treu geblieben ist. Dadurch hebt er sich auch von Rothe vorteilhaft ab. Das Störende bei diesem war ja nicht, daß er sich von der Kritik loszumachen wünschte, sondern daß er ihr, ohne es recht zu wollen, doch verhaftet blieb: nicht, daß er schließlich außerhalb der wissenschaftlichen Forschung seinen Platz nahm, sondern, daß er von hier aus nun doch wieder den Anspruch erhob, an ihr mitzuarbeiten, ja ihr die Wege zu weisen. Spieß ist bescheidener im Urteil, folgerichtiger im Denken, und deshalb glücklicher in positiver Wirkung. Wenn die Veröffentlichung seiner Gedanken, wie er im Vorworte sagt, durch Rothes Buch 'Die Ilias als Dichtung' angeregt worden ist, so haben wir damit etwas, was wir jenem ins Credit schreiben können. Wer sich von der Kritik, weil sie doch bisher zu keinen sicheren Ergebnissen geführt habe, abwendet, und darauf verzichtet ihre Probleme zu fördern, kann trotzdem 'auf Grund eingehender Be'schäftigung mit dem Gegenstande nicht 'nur die Einzelerklärung fördern, sondern 'auch, für solche Leser die sich ungestört 'an dem Kunstwerk erfreuen wollen, eine 'gerundete und wohltuende Gesamtan'schauung bieten', so schrieb ich in einer Untersuchung der Frage: 'Soll die Homerkritik abdanken?', wozu Rothes Auftreten den Anlaß gegeben hatte (in der ersten Abteilung dieser Jahrbücher, 1912 XXIX 103). Eben dies, was der Vorgänger durch Auseinandersetzungen mit der verpönten Kritik, die ihm immer wieder dazwischenkommen, sich selbst verbaute, hat Spieß in der Tat erreicht.

Über die Entstehung der Ilias mag man denken, wie man will: zu irgendeiner Zeit und in irgendeinem Kopfe, ob das nun der eines Dichters oder eines Redaktors war, ist sie doch als Ganzes, so wie sie jetzt vor uns steht, gedacht worden, und hat in dieser Gestalt, mit ihren 24 Gesängen und 15694 Versen, Jahrhunderte hindurch auf Menschen gewirkt. Wer will es einem Lehrer der Jugend verwehren, wenn er sie schlecht und recht so nimmt, wie sie ist, und sich bemüht, sie durch sinnige Deutung für seine Schüler wirksam zu machen? Auch der Bibel gegenüber

verlangen wir ja nicht, daß der Lehrer historische und literarische Kritik übe; nur daß dem, der sich dazu gedrängt fühlt, seine Weise, das Buch lebendig werden zu lassen, ebensowenig gehemmt werde wie dem Frommgläubigen die seine. Spieß denkt nicht daran, die wissenschaftliche Betrachtung Homers an sich abzulehnen; nur für seine Person und für seinen Unterricht will er nichts damit zu tun haben. 'Nicht auf den weiten Feldern der Wissen-'schaft ist diese Arbeit entstanden, sie ist 'eine Frucht aus dem engumfriedigten 'Garten des Unterrichts': so sagt er, und nennt dann die Männer, aus deren Schriften er Anregungen geschöpft habe: Herder, A. W. Schlegel, Jacobs, Helbig, Teuffel, Lehrs, Hehn, L. Schmidt, Rohde, Schneidewin, Jäger; doch seien im Laufe der Jahre mehr und mehr eigne Gedanken und Beobachtungen hinzugetreten.

Der erste Teil, etwa ein Drittel des Ganzen, gibt eine 'allgemeine Charakteristik der homerischen Menschenwelt', in ihrer Lebensfreude und ihrem Tätigkeitsdrang, ihrem Selbstgefühl, ihrem Verhalten gegen Freund und Feind, ihrem Familiensinn, ihrer Götterverehrung und Sittlichkeit. Dann folgen in drei Gruppen von Einzelschilderungen die Helden der Griechen, der Troer und die Frauen. Eingeschoben ist ein Exkurs über 'nationale Verschiedenheiten zwischen Achaiern und Troern'. In diesem Vergleich, der an die bekannte Bemerkung Lessings anknüpft, kann sich auch ein kritisch gestimmter Leser an der wohlbegründeten und lebendig ausgeführten Gesamtauffassung erfreuen. Nicht ganz so gut gelingt dies im ersten Hauptteil. Und das ist kein Wunder: im einen Falle handelt es sich auch für den Verfasser um ein Unterscheiden, im andern um harmonistischen Ausgleich, wobei Unstimmigkeiten, die nun doch vorhanden sind, entweder unbetont bleiben oder aus einer besonderen Absicht des Dichters erklärt werden; das kann nicht geschehen, ohne daß manchmal etwas von Gewaltsamkeit empfunden wird. Dem Verfasser ist das wohl nicht zum Bewußtsein gekommen. Er vermag auch die religiösen und sittlichen Anschauungen der homerischen Menschen in ein wohlabgetöntes Gesamtbild zu fassen. Was ihm dazu hilft, überall die geistige Einheit herzustellen, ist ein leiser Zug zu moralisierender Betrachtung, die auch den Charakteristiken der einzelnen Personen einen gemeinsamen Untergrund gibt, nur hier und da etwas stärker hervortretend. Daß sie bei Helena mitspricht, wird man natürlich finden; dieses Kapitel ist aber zugleich, mit seiner ritterlichen Würdigung der schönen Frau, ein Beispiel dafür, wie bei dem Verfasser auch dieses Element auf ein wohltuendes Maß gestimmt ist.

Vor kurzem (1906) hat uns van Leeuwen ein *Encomium Helenae* geschrieben: entschlossen tritt er für ihre Unschuld ein und erklärt solche Stellen der Dichtung, die uns zu einer andern Ansicht drängen wollen, für interpoliert. Mülder, in seinen 'Quellen der Ilias' (1910), nimmt die Widersprüche zum Ausgangspunkt, um in den allmählichen Wandel der poetischen Auffassung einen Einblick zu gewinnen und die Gestalt der Zeustochter, wie sie in der abgeschlossenen Ilias erscheint, als eine in der Phantasie der Dichter Generationen hindurch so gewordene zu begreifen. Spieß hält sich ebenfalls an das fertige Bild, aber nicht, um es mit literargeschichtlicher Wißbegier nach seiner Herkunft zu befragen, sondern um es menschlich sprechen zu lassen; und da erscheinen denn die Widersprüche, fast von selbst, wie die natürlichen Unklarheiten in der Seele eines Menschen, einer Frau, einer schuldigen Frau.

Das Beispiel ist typisch für die Betrachtungsweise, die in dem vorliegenden Buche durchweg sich betätigt. Wieviel Gewinn daraus gezogen werden kann, nicht nur unmittelbar für die Interpretation, sondern auch für Stoffsammlung und Anregung der Gedanken zu deutschen Aufsätzen, liegt auf der Hand. Kein Zweifel auch: solche Behandlung des poetischen Kunstwerkes bringt im Unterrichte mehr Segen, als die aufdringliche Mitteilung einiger 'gesicherter Resultate' der Wissenschaft. Zu Lessing und Herder zurückzukehren braucht sich niemand zu schämen. — Und doch mahnt uns etwas, daß wir dabei nicht bleiben; wir möchten doch Homer so begreifen und so deuten, daß er, der unerschöpfliche, ewig neue, ewig sich

wandelnde, als ein lebendiges Stück unsrer eignen, vorwärts drängenden Gedankenwelt mitlebt. So dürfen wir wohl sagen: die Art der Betrachtung, zu der der Verfasser von 'Menschenart und Heldentum in Homers Ilias' einladet, ist nicht die reifste und höchste; innerhalb dieser Art aber ist sein Buch etwas Reifes, Gerundetes, ein τετυγμένον. Paul Cauer.

Adolf Matthias, Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung. Berlin 1913. VII, 319 S. Geb. 6 Mk.

Matthias dokumentiert geradezu in seinem 'Erlebten' und seinen 'Zukunftsfragen' den ganzen Reichtum seines beweglichen, schier unverwüstlichen Geistes. Er führt uns in ein wahres Magazin schultechnischen Könnens und pädagogischer Weisheit, zeigt uns den aufgespeicherten Ertrag seiner gesegneten Lebensarbeit und verrät uns die Hoffnungen seines Mühens und Strebens.

Nach trefflichem Überblick über die Werdezeit unserer drei Schularten verweilt Matthias mit sichtlicher Vorliebe bei den eigengearteten Schulen nach dem Frankfurter System, die, wie man zu sagen pflegt, den goldenen Mittelweg zu gehen suchen. An diesem Wege steht auch das folgende Kapitel 'Schulfriede' mit seinem Fragezeichen, speziell die fast programmatische Erklärung S. 72f. Dann läßt der Verfasser die berufenen Pfleger und Hüter unserer Jugend Revue passieren und verteilt ohne Rücksichtnahme aufs Amt Lob und Tadel, auch sonder Furcht vor eigener Fehlbarkeit. Wohltuend ist es, dabei so viel Gutes über das Amt des Direktors und in einem späteren Abschnitt so viel Verständiges über die Religion der Konfessionen zu hören. Als wohlwollender Freund des Gymnasiums offenbart sich Matthias schon durch häufige Zitate in den alten Sprachen, die er neben Deutsch und Geschichte als Hauptfakultas hat, und widmet in der Reihenfolge aller Unterrichtsfächer dem griechischen und römischen Altertum ein besonders sympathisch geschriebenes Kapitel, anhebend mit einer Polemik gegen den verwegenen Parlamentarier, der seine gymnasiale Rechtgläubigkeit angezweifelt hat. Zwischendurch liefert er einen köstlichen Beitrag zur Worterklärung der Verba *referre* und *decernere*, wobei er an Bekanntes und Erlebtes anknüpfend vom Dezernenten des Schulkollegiums und vom Referenten im Ministerium ausgeht. Auch die Kapitel über die starren Lehrpläne einerseits und über die Bewegungsfreiheit im Unterricht andrerseits seien eigens erwähnt. Indem der Verfasser die Unterrichtsfächer nacheinander bis zu dem völlig neugeborenen Zeichnen und Turnen feinsinnig bespricht, erbringt er nebenbei den Nachweis, daß sich in den Schulen doch neues Leben entfaltet hat. Mancherlei Anekdoten und Erinnerungen, z. B. an Althoff, Miquel, Münch und Achenbach, an Hase und seinen vino Vaticano aus dem Keller von Pio nono, an Frick und den Kardinal Fischer, ja ein Wort zugunsten des Modernisteneides geben dem Buche eine Behaglichkeit und Objektivität, die wir selten finden, die uns aber not tut. — Im letzten Abschnitt greift Matthias einen schon S. 2 ausgesprochenen Gedanken wieder auf: 'Man könne auf höheren Schulen fast ganz der Strafe entraten.' Bei diesen Fragen der Charakterbildung und weiterhin der staatsbürgerlichen Erziehung beruft sich unser Autor wiederholt auf Foerster, dem er sich in vielen pädagogischen Fragen ungemein nahe fühle; in letzterer Frage rechnet er auch auf die Hilfe der Presse (S. 312—316).

So liegt das Buch des hochverdienten Pädagogen vor uns wie ein reizvolles, ansprechendes Mosaik ganz eigener Art: Persönliches und Sachliches, Grundsätzliches und Problematisches hat er kunstvoll ineinander gefügt. Karl Krott.

(22. Mai 1913)

VON DER NÜRNBERGISCHEN UNIVERSITÄT ZU ALTDORF

Von Edward Schröder

Wenn unsere Leser, deren Gedanken in letzter Zeit oft genug zu den werdenden Großstadt-Universitäten hingelenkt worden sind, diese Überschrift erblicken, dann mag bei den meisten von ihnen nur etwa ein Bild deutscher Krähwinkelei als Rahmen einer historischen Anekdote auftauchen: Studiosus Albrecht von Waldstein, der seinen Hund in den Karzer vorausspazieren läßt — und ein paar Jahrzehnte später der kaiserliche Feldherr, bei dessen Einzug Professoren und Philister zittern, weil sie töricht genug sind, an einen Racheakt des einst im Groll Geschiedenen zu glauben. In den Kreisen der Universität hat man diese Geschichte freilich schon im XVIII. Jahrh. mit einiger Empfindlichkeit als ein 'Märchen' zurückgewiesen — die heutigen Altdorfer denken offenbar anders; denn im abgelaufenen Sommer haben sie ein Wallenstein-Festspiel zur Aufführung gebracht, um auch für ihr Städtchen etwas herauszufischen aus dem Fremdenstrom, der sich seit Jahren zu den 'Volksschauspielen' der näheren und weiteren fränkischen Nachbarschaft ergießt.

Unter allen deutschen Universitätstädten ist Altdorf, das heute gegen 3000 Einwohner zählt, wohl immer die kleinste gewesen, eigentlich nur ein Universitätsdorf, dem Nicolai im Jahre 1781 nicht mehr als 700 bürgerliche Einwohner zugestehn wollte. Und während in Helmstedt und Rinteln an der alten Heimstätte ein Gymnasium nicht ohne Stolz die Erinnerung an die Alma Iulia oder Ernestina pflegt, ist in Altdorf nur eben ein Lehrerseminar in die Räume eingezogen, die durch die Promotionen von Leibniz und Semler geweiht sind.

Es war am 5. November 1666, als der zwanzigjährige Magister Gottfried Wilhelm Leibniz, den neidische Konkurrenten aus seiner Vaterstadt Leipzig verdrängt hatten, hier seine Dissertation 'De casibus perplexis' mit einer lateinischen Rede in Prosa und einer ebensolchen in Versen verteidigte und unter lautem Beifall des zahlreichen Auditoriums den juristischen Doktorhut aufgesetzt bekam: durch den jugendlichen Dekan Johann Wolfgang Textor, der später über Heidelberg als 'vorderster Syndicus und Consulent' nach Frankfurt a. M. kam und dessen gleichnamiger Enkel, der Frankfurter Schultheiß — auch er hat in Altdorf studiert! — die Vornamen auf seinen Enkel Johann Wolfgang Goethe vererbte. Ich muß freilich hinzufügen, daß Leibniz, der erst vier Wochen vorher in Altdorf immatrikuliert worden war, der Hochschule außer dem Doktortitel nichts verdankt, und daß er ihr auch von seinem weitern Ruhme nichts gegönnt hat: denn als ihm der Nürnberger Rat unter dem Eindruck jener glanz-

vollen Disputation alsbald eine Professur anbot, lehnte er diese ab, da sich 'sein Geist in einer ganz andern Richtung bewegte'.[1])

Wallenstein, der nach mehrfachen Exzessen das akademische Gymnasium verläßt, mit dessen Hörsälen er nur widerwillig Bekanntschaft gemacht haben wird, und Leibniz, der als Promovendus an der Universtät eine freilich höchst eindrucksvolle Gastrolle gibt, diese beiden Sterne scheinen etwas ironisch vom Altdorfer Ruhmeshimmel herabzublinzeln. Und auch mit der Promotion Johann Salomo Semlers ist nicht allzuviel Staat zu machen. Semler hat hier als Professor der Geschichte nur eben ein Jahr gewirkt (1751/52), und als er bald darauf aus Halle herüberkam, um durch Examen und Disputation die theologische Doktorwürde zu erwerben[2]), da lag von den Arbeiten, durch die er der kritischen Theologie die Bahn brechen sollte, eigentlich noch nichts vor.

Es ist aber nichts verkehrter und ungerechter, als das Urteil über die Rolle und Bedeutung einzelner Universitäten auf solche anekdotische Züge zu gründen. Es gibt kein Gebiet in der Geschichte des deutschen Geisteslebens, das von unsern Gebildeten und vor allem von unsern Universitätsangehörigen mit mehr Gleichgültigkeit behandelt wird, als die Geschichte der deutschen Universitäten, ja auch der eigenen Universität. Die deutschen Historiker, die in den letzten Jahren ihre Arbeitskraft diesen lange vernachlässigten Aufgaben gewidmet haben, sind nicht eben entzückt von der Aufnahme, die ihre Bücher bei den Kollegen finden: man hat dafür keine Zeit. Im XVII. und XVIII. Jahrh., da war es umgekehrt: da hat man sich fast zuviel mit den Solemnitäten, Amönitäten und Kuriositäten der Alma mater beschäftigt, ihre Berühmtheiten und ihre Verdienste oft lächerlich überschätzt und sich für den Zank mit den lebenden Kollegen durch die Verherrlichung der toten schadlos gehalten. Die umfangreiche 'Bibliographie der deutschen Universitäten', die im Auftrag des preußischen Kultusministeriums von Wilhelm Erman und Ewald Horn bearbeitet worden ist (2 Bde., Leipzig 1904), liefert einen gewaltigen Stoff, nicht zum mindesten auch für diese Selbstverherrlichung. Aber immerhin gibt der Umfang der Bibliographien des 'besondern Teils' einigermaßen einen Gradmesser ab für die Bedeutung der einzelnen Hochschulen. Altdorf, das nach dem Alphabet an der Spitze dieses zweiten Bandes erscheint, nimmt fast so viel Raum ein wie Marburg und Helmstedt, nämlich 31 Seiten mit 469 Nummern: weit mehr als Frankfurt a. O. oder Freiburg i. Br. Und nun liegt seit kurzem als Veröffentlichung der Gesellschaft für fränkische Geschichte vor:

Die Matrikel der Universität Altdorf, herausgegeben von Elias Steinmeyer (Würzburg 1912) — zwei Bände, fast 1500 Seiten des größten Oktavformats. Einer unserer ersten Germanisten, dem wir hochwichtige Publikationen althochdeutscher Sprachquellen, vor allem das große vierbändige Glossenwerk und die Erneuerung der 'Denkmäler' von Müllenhoff und Scherer verdanken, und von dem wir das Althochdeutsche Wörterbuch erwarten, das den

[1]) Guhrauer, Leibniz I 40—44.

[2]) D. Joh. Salomo Semlers Lebensbeschreibung von ihm selbst abgefaßt, I (Halle 1781) S. 163 ff. 199 f.

'Sprachschatz' von Graff ersetzen soll, hat volle fünf Jahre seines Lebens an die peinlich saubere Edition der Matrikel und an die Herstellung der Register, besonders des Personenregisters gewendet, mit dem sich nun freilich kein anderes vergleichen läßt, ja das ein Höhenmaß von gelehrter Mühsal darstellt, das auf Nachfolger niederdrückend wirken mag. Um nur das Wichtigste anzuführen: die Matrikel umfaßt 19623 Eintragungen, nach Abzug der wiederholten Immatrikulation bleiben rund 17400 Personen übrig — und zu etwa 13000 hat der Herausgeber biographische Daten ermittelt, die unter dem Text des Registers mitgeteilt werden! Der Geschichte von Kirche und Schule, Staat und Gemeinde, der Literärgeschichte (im weitesten Sinne), der allgemeinen Bildungsgeschichte und vor allem natürlich der Genealogie und Familienkunde, zunächst Frankens und seiner Nachbargebiete, dann aber aller deutschen Landschaften und der östlichen Grenzlande vom Baltischen Meer bis zu den Karpathen, ist damit ein ungeheures Material erschlossen. Daß das nur möglich war durch einen Fleiß den keine Mühe bleichet, und eine Entsagung die auch vor Geldopfern nicht zurückschreckt, wird jeder Kundige verstehn, jeder Laie gern glauben. Neben dem gedruckten Material sind in großem Umfang handschriftliche Quellen herangezogen, unter denen die in alle Welt zerstreuten Stammbücher eine Hauptrolle spielen.

Ich glaube, daß viele Gelehrte zu der hier aufgewendeten Arbeit den Kopf schütteln werden, ja ich weiß, daß von meinen Fachgenossen einzelne unwillig sind über die Zeit und Kraft, die hier geopfert wurden, während sie ungeduldig des 'Althochdeutschen Wörterbuches' harren. Ich gestehe, daß ich selbst, obwohl ich zur Universitätsgeschichte ein persönliches Verhältnis habe, zeitweise ähnliche Empfindungen hegte: der Anblick des Werkes hat mich versöhnt und ein näheres Studium mich bekehrt. Steinmeyer hat die längste und beste Zeit seines Lebens der Universität Erlangen gedient: nicht nur als Lehrer und Gelehrter, indem er ihren Studenten sein Bestes gab und das Ansehen der Universität durch literarische Leistungen mehrte, sondern in jeder Stellung und Wirksamkeit, in der ein Professor seiner Hochschule nützen kann. Erlangen aber ist die Erbin der Universität Altdorf in mehr als einer Hinsicht: es hat eine Pietätspflicht zu üben als Wahrerin ihres Archivs, und es hat eine Schuld zu sühnen, historisch, nicht moralisch, denn es hat ihr erst das Blut entzogen und dann ihr Ende herbeigeführt. Die Ableistung einer solchen Ehrenschuld aber sollte nicht, wie wir das bei Matrikelausgaben ein paarmal erlebt haben, auf schwache oder widerwillige Schultern gelegt, noch weniger, wie es anderwärts geschehen ist, in kärglichen Teilzahlungen abgetragen werden. Es handelt sich dabei um eine ernste historische Aufgabe, die nur mit philologischer Schulung und in konzentrierter Arbeit voll geleistet werden kann, und für die sich kein Professor zu gut zu dünken braucht. Steinmeyer hat sie ausgeführt mit einer rein sachlichen Liebe, die sich nicht zum mindesten in der Sparsamkeit des Ausdrucks bekundet, und mit einem Gleichmaß von Pflichtgefühl, das nirgends ein Ermatten aufkommen läßt.

Eben weil diese Matrikeledition als gelehrte Arbeitsleistung alle bisher er-

schienenen in den Schatten stellt, mag es angebracht sein, einmal näher auf ihren Inhalt einzugehen und dabei Lücken unseres historischen Wissens zu berühren und auf wenig beachtete Züge unserer Bildungsgeschichte hinzuweisen.

Das Städtchen Altdorf, das nach wechselvollen Schicksalen[1]) 1504 in den Besitz der freien Reichsstadt Nürnberg gelangt war, hatte im sogenannten Markgrafenkriege schwerer als ein anderer fränkischer Ort gelitten: im Sommer 1553 war es von Albrecht Alcibiades vollständig niedergebrannt worden, und wenn es sich auch bald wieder aus der Asche erhob, so blieb es doch 'verarmt und nahrungslos'. Es war also — ähnlich wie später bei Göttingen — ein Akt wirtschaftlicher Fürsorge, wenn die Herren von Nürnberg beschlossen, ihr akademisches Gymnasium nach Altdorf zu legen und der herabgekommenen Stadt so eine sichere Nahrungsquelle zuzuführen. Nachdem, durch einen Neubau, wie ihn damals keine Universität besaß, für ein würdiges Unterkommen gesorgt war, ist die Anstalt am Peter und Pauls-Tage 1575 durch die Herren Scholarchen feierlich eingeweiht worden: in Gegenwart zahlreicher Patrizier, die sich als erste in die Matrikel eintrugen. Es war, wie gesagt, zu Anfang nur ein akademisches Gymnasium, dem aber Kaiser Rudolf II. das Recht verlieh, Poeten zu krönen; erst 1622 erhielt die Anstalt durch Kaiser Ferdinand II. ein eigentliches Universitätsprivileg: sie durfte nunmehr Doctores iuris und Doctores medicinae kreieren; 1696 gestand ihr ein weiteres kaiserliches Privileg Leopolds I. auch die Verleihung des theologischen Doktortitels zu. Die Universität Altdorf hat dann mit wechselndem, seit Mitte des XVIII. Jahrh. mit deutlich sinkendem Ansehen fortbestanden bis über den Untergang des nürnbergischen Freistaates hinaus; im Jahre 1809 wurde sie von den bayrischen Staatsbehörden aufgehoben.

In den äußeren Daten und Umrissen ihrer Geschichte hat die Altdorfer Hochschule manche Ähnlichkeit mit der Universität Helmstedt. Diese ist ein Jahr nach Altdorf (1576) gegründet und in dem gleichen Jahre 1809 aufgehoben worden; auch ihr haben die Umgestaltungen der napoleonischen Zeit den Todesstoß versetzt, nachdem sie unter ähnlichen Verhältnissen ein Siechtum von zwei Menschenaltern durchlebt hatte. Und wenn sich auch der Hauptbau der Altdorfer Hochschule nicht mit dem Prachtbau des Iuleums messen kann, das Gesamtbild der äußeren Anlage erscheint bei diesen einzigen Universitätsneubauten der Renaissance überraschend ähnlich. —

Die Frequenz der jungen Hochschule, die sich alsbald über das Niveau der Gymnasien zu erheben trachtete, stieg rasch: schon unter dem dritten Rektorat überschritt die Jahresimmatrikulation das erste Hundert, unter dem zwanzigsten kam sie der Hälfte des zweiten Hunderts nahe, unter dem dreißigsten stand sie bei 178. Die absolut höchste Zahl wurde mit 222 dicht vor der Erlangung des Universitätsprivilegs erreicht: 1620/21, also im Anfang des Dreißigjährigen Krieges, wohin aber auch für andere Universitäten wie Straßburg, Heidelberg und Marburg eine Blütezeit fällt. Die höchste Gesamtfrequenz wird man auf 500—600 Studenten veranschlagen dürfen. Die Kriegswirren von 1631—1633

[1]) G. A. Will, Geschichte und Beschreibung der Nürnbergischen Landstadt Altdorf (Altdorf 1796).

bringen die Hochschule tief herab, aber schon 1640/41 hebt sich die Immatrikulation wieder auf die Zahl 143, die nach dem Westfälischen Frieden 1658/59 mit 161 und 1659/60 mit 192 weit überholt wird. Dann geht es freilich, mit einigen Zuckungen, langsam abwärts: im Ausgang des XVII. Jahrh. bewegen sich die Zahlen zwischen 75 und 99, im XVIII. wird dann noch einmal das Hundert überschrittten: 1713/14 mit 114 Inskriptionen. Während die Gründung von Halle wohl das Ansehen Altdorfs beeinträchtigt, aber auf die Zahl der Studenten keinen spürbaren Druck ausübt, geht ein solcher sicher von Göttingen und sehr deutlich von Erlangen aus: die Durchschnittszahl sinkt durch die Georgia Augusta von 70 auf 60 und wird durch die Friedrich Alexanders-Universität auf einige 40 herabgedrückt. Auf dieser Höhe ist die Immatrikulation bis gegen 1770 geblieben, dann ging es noch weiter bergab: seit 1782 wirkte auch die Hohe Karls-Schule verhängnisvoll. In den letzten 25 Jahren der reichsstädtischen Universität sind im Durchschnitt nur 25 Studenten in Altdorf immatrikuliert worden: 1804 bis 1806 war man sogar bei 14 und 16 angekommen; es können also damals kaum mehr als 50 Studenten in Altdorf gelebt haben. Mit der Übernahme durch die Krone Bayern erfolgt noch einmal ein verblüffender Aufstieg: 41, 39, zuletzt gar 59 Immatrikulationen im Jahre 1808/9, eine Zahl, die seit 65 Jahren nicht mehr vorgekommen war. Es war ein letztes, wohl künstlich entfachtes Aufflackern; ob die Agitation von Nürnberg ausgegangen war, wo man die bequem gelegene Hochschule, deren sehr bescheidene Unkosten man seit langer Zeit mit Unlust getragen hatte, jetzt gewiß gern mit den Mitteln des bayrischen Staates hätte weiterleben sehen, oder auch von der Regierung, die vielleicht eine Probe auf die Lebenskraft der Altorfina machen wollte — ich vermag es nicht zu entscheiden.

Aus den letzten Jahrzehnten besitzen wir außer allerlei Erinnerungen und Urteilen alter Altdorfer Studenten, die bald spöttisch, bald sentimental gefärbt sind, ein paar Berichte kundiger Reisender über Altdorf, die die Dürftigkeit der Verhältnisse deutlich, zum Teil drastisch schildern. Zunächst von Friedrich Nicolai, der in seiner Reisebeschreibung (II 317—333) die Zahl der Studenten mit 120 eher zu hoch als zu niedrig angibt, aber der Angabe eines Gewährsmannes, 'daß der ganze Fond, der für die Universität ausgesetzt sei, nur 6000 Gulden betrage', einen leisen Zweifel entgenzusetzen scheint. Die Herren von Nürnberg behaupteten sogar, daß ihnen die Universität jährlich über 20000 Gulden koste, aber man hielt ihnen aus Professorenkreisen entgegen[1]), die Hälfte davon entfalle auf Stipendien für Nürnberger Bürgersöhne. Als Gesamtsumme der Professorengehälter mag jene von Nicolai angegebene Zahl eher zutreffen: auf die 15 Ordinarien verteilt ergibt sich ein Durchschnittsgehalt von 400 Gulden[2]); von dem Senior der Universität, dem 'Kaiserlichen Hof- und Pfalzgrafen' Georg Andreas Will, wissen wir, daß er es auf 525 Gulden gebracht hat. Im

[1]) Joh. Christoph König, Gespräche über Universitäten überhaupt und über die Frage: Ist jede mittelmäßige Universität kameralistisch [d. i. ökonomisch] unnüz? (Nürnberg u. Altdorf 1790) besonders S. 45 ff.

[2]) Gedike (s. u.) behauptet freilich, daß 'viele nur 200 Gulden' bezogen hätten!

ganzen waren die Gehälter jedenfalls seit 200 Jahren nicht erhöht worden! Es war ein Trost, daß man in Nürnberg bestrebt war, die niedrigen Einnahmen durch Vermittlung einer reichen Heirat auszugleichen: Semler, der dies in seiner Lebensbeschreibung (I 155) mit dankbarer Rührung berichtet, konnte leider davon keinen Gebrauch mehr machen. — Acht Jahre nach Nicolai, im Sommer 1789, kam ein anderer Berliner, Friedrich Gedike, der Althoff jener Tage, nach Altdorf[1]): auf eben jener Informationsreise, die ihn auch nach Jena und in das Auditorium Schillers geführt hat. Er gibt die Zahl der Studenten auf höchstens 90 an. Medizin studierten gerade nur zwei von ihnen. 'Die Professoren haben daher häufig gar kein Kollegium zu lesen. Ich wollte den Professor Akkermann lesen hören, aber er konnte nicht lesen, weil die beiden medizinischen Studiosi nach Nürnberg geritten waren.' Unter solchen Umständen können wir uns nicht wundern, wenn der Arzt und Philosoph Johann Benjamin Erhard, der als Nürnberger Kind gezwungen war, an der reichsstädtischen Universität zu promovieren, später urteilte[2]): daß ihn sein Examen weniger belehrt habe, als ein Streit mit seiner Großmutter über die Gespenster.

In jenen Jahrzehnten des unaufhaltsamen Siechtums haben die Altdorfer Professoren nichts unversucht gelassen, um die Herren von Nürnberg zu größerer Freigebigkeit anzuspornen. Aber der wirtschaftliche Niedergang der einst so reichen Stadt war unleugbar, die Unfähigkeit, die Universität den modernen Verhältnissen gemäß aufzubessern, lag in der beständigen Ebbe der Staatskasse begründet. Ebenso fleißig — aber mit ebenso geringem Erfolg warb man um die Studenten. Der Professor der Metaphysik, Joh. Christoph König (den Gedike 'einen sehr hypochondrischen Mann' nennt), gab ein 'Akademisches Handbuch für studierende Jünglinge' heraus (Nürnberg 1785), das in 'Ökonomische Nachrichten von der Universität Altdorf' ausmündet, und sein Kollege G. A. Will, der zugleich die Dichtkunst, Geschichte und Politik dozierte, schrieb eine ganz lesenswerte 'Geschichte und Beschreibung der Nürnbergischen Universität Altdorf' (Altdorf 1795, 2. Aufl. 1801): es war deutlich ein Versuch, jene Art der Propaganda, welche für Göttingen recht wirksam Stephan Pütter in Szene gesetzt hatte, auch für Altdorf zu erproben. Die Vergangenheit, ihre vornehmen Namen und glänzenden Feste wurden laut gepriesen, die bescheidene Gegenwart nicht unbescheiden gelobt, die sanitären, geselligen, ökonomischen Vorzüge ins rechte Licht gesetzt. 'Ein Student kann hier notdürftig mit 300 Fl. (viele leben unter dieser Summe), honett mit 400 Fl. und reichlich mit 500 Fl. auskommen.' 'Da das gute Bier, vom Altdorfischen berühmten Hopfen gebraut, hier wohlfeil, der Wein unter Studenten nicht sehr gebräuchlich und alle Lebensmittel noch zu geringeren Preisen zu haben sind, als sie an andern Orten stehen, so ist das angegebene Resultat um so leichter begreiflich.'[3]) — Uns wollen jene Summen

[1]) Rich. Fester, 'Der Universitätsbereiser' Friedrich Gedike und sein Bericht an Friedrich Wilhelm II. (Berlin 1905) S. 67 ff.

[2]) Denkwürdigkeiten herausg. von Varnhagen v. Ense (Stuttgart u. Tübingen 1836) S. 35.

[3]) Es folgt der wundersame Satz: 'Daß an den gemachten bösen Studenten-Schulden, die man der Universität öfters vorwirft, mehr dieselbe, als manche sich beschwerende

gar nicht so niedrig erscheinen, wenn der Professor ordinarius gleichzeitig mit 400, ja mit 200 Fl. auskommen mußte!

Das Altdorf des XVIII. Jahrh. hatte unzweifelhaft gewisse intime Reize: es war so eine Universität, welcher der Professor zeitlebens die dankbarste Erinnerung bewahrt, wenn sie ihn früh berufen — und bald wieder fortgelassen hat. In dieser Lage befand sich Semler, der noch dreißig Jahre nach seinem Fortgang alles dort im rosigsten Lichte sah: 'Dreymal glückseliges Altdorf!' Die aber dort bleiben mußten, ohne durch eine nürnbergische Heirat heimisch und behäbig geworden zu sein, die wurden muffig und hypochondrisch und trugen ihrerseits dazu bei, die Universität erstarren zu lassen. Auch ein so freundlicher Beurteiler wie der spätere württembergische Prälat Johann Gottfried Pahl[1]) entwirft aus seinen Studienjahren (1784—1786) von der starren Abgeschlossenheit der meisten Altdorfer Professoren ein wunderliches Bild. Da ging es doch in dem 'steifen Göttingen' etwas lebendiger zu! Am meisten Lebensart — und die besten Einnahmen hatten in Altdorf wie anderwärts die Juristen: ihnen floß aus dem Reiche und besonders wohl aus den süddeutschen Reichsstädten viel ergiebige 'Aktenarbeit' zu, oft so viel, daß sie sie nicht allein bewältigen konnten und dann auch begabte Studenten heranzogen: Karl Heinrich (Ritter von) Lang[2]), freilich ein Flunkerer, will es dabei in seinem letzten Altdorfer Jahre (1784/85) auf einen Verdienst von 400 Gulden gebracht haben.

Doch ich kehre zur Matrikel zurück, von der ich mich etwas weit entfernt habe. Das Interessanteste was uns so eine Publikation bietet, ist die Möglichkeit, den Anteil der verschiedenen Landschaften und Länder an der Frequenz zu studieren und danach den Einfluß zu ermessen oder doch zu ahnen, den die Universität auf den Bildungstand in der Nähe und in der Ferne gewonnen hat, die persönlichen, sozialen und kirchlichen Faktoren zu ermitteln, welche Ebbe und Flut bedingen, den Zufluß von hier und die Zurückhaltung von dort. Ich gebe hier einiges, was sich ohne weitere Nachforschungen leicht herausstellt.

Was zuerst ins Auge fällt, ist der starke Anteil der Nürnberger (Stadtkinder und Landkinder) am Gesamtbesuch der Heimatsuniversität: ich habe bei reichlichen Stichproben Schwankungen gefunden, die sich zwischen 18 und 54 Prozent bewegen[3]), unter 30 Prozent wird man den Durchschnitt nicht ansetzen

---

Gläubiger schuld seien, ist noch nicht erwiesen.' — Der Rückgang der Frequenz wird wohl zugegeben, der wirkliche Tiefstand aber verschleiert, wenn es heißt, daß 'noch in neuern Jahren 50 inscribieret worden, und bleibt die Zahl der Studenten, im Verhältnis gegen andere und große Universitäten [soll heißen: Universitätstädte!] noch immer beträchtlicher'. Es wirft doch auf die Verringerung der Studenten ein bedenkliches Licht, wenn damit an anderer Stelle der Rückgang des Hopfenbaus in Zusammenhang gebracht wird, oder wenn gar in Wills Geschichte der Stadt Altdorf S. 215 f. nicht weniger als dreizehn eingegangene Wirtschaften aufgezählt werden!

[1]) Denkwürdigkeiten herausg. von seinem Sohne W. Pahl (Tübingen 1840) S. 18—35, bes. S. 27.

[2]) Memoiren (Braunschweig 1841 f.) I 72 ff., bes. S. 86.

[3]) Im Jahre der Höchstfrequenz 1620/21 zähl ich unter 222 Eintragungen 52 aus der Stadt Nürnberg und ihrem Gebiet.

dürfen. Danach hätte Nürnberg in 234 Jahren weit über 5000 Studenten (mit mehr als 6000 Eintragungen) nach Altdorf geschickt: eine erstaunlich hohe Zahl. Ich glaube nicht, daß irgendeine Stadt oder gar ein Territorium Deutschlands von ähnlichen Bevölkerungsziffern sich damit messen kann. Die Zahl der Nürnberger, die eine akademische Bildung genossen haben, ist eine sehr große gewesen — und es spricht allerdings nicht für den Wert und die Früchte dieses Studienaufenthalts, daß Nürnberg in der Zeit von 1650 bis zur Auflösung der Universität, in welche vielleicht 3000 der *alumni Altorfini* fallen, keineswegs eine führende Rolle im literarischen Leben Deutschlands gespielt hat. Mit dem wirtschaftlichen Rückgang sinkt auch unaufhaltsam die geistige Kultur, die Breite der Bildungsfläche ist nie und nimmer ein Ersatz für das Fehlen der Höhenpunkte. Ganz entgegengesetzt liegen die Verhältnisse in Hamburg: seine Bedeutung für das geistige Leben der Nation wächst mit dem wirtschaftlichen Erstarken, obwohl es weit und breit keine Universität gibt. Sein akademisches Gymnasium übt eine starke Anziehung auf auswärtige Kräfte, und die nicht allzu zahlreichen Studenten, die es in die Ferne schickt, sind besser gerüstet und bringen mehr heim, als die massenhaften Nürnberger, die sich ihr Wissen drei Meilen weit holen können.

Jene 5—6000 Nürnberger verteilen sich auf ungefähr 1350 verschiedene Familiennamen; die Zahl der verschiedenen Familien zu ermitteln, wird trotz der Pflege genealogischer Interessen in Nürnberg keinem Genealogen gelingen. Wohl aber ragen aus der Fülle der Namen, im Druck deutlich ersichtbar, die Geschlechter hervor, Träger von altem und neuem Glanz, nicht wenige, die beides vereinigen. Die Fruchtbarkeit und die Zählebigkeit des nürnbergischen Patriziats, von dem ein großer Teil die Zeiten des politischen und wirtschaftlichen Niedergangs der Vaterstadt überdauert hat, ist eine eigentümliche Erscheinung, die als historisches Problem wohl den Gegenstand einer tiefgreifenden Untersuchung bilden könnte. In der Altdorfer Matrikel zählt man eine lange Reihe von solchen Familien, die mit 20 bis 50, ja bis 80 Namen vertreten sind: diese Zahl überschreiten noch die Imhof (auf Helmstadt und auf Mörlach); ich nenne des weitern die Löffelholz (von Kolberg), Tucher (von Simmelsdorf) und Haller (von Hallerstein) mit um 60, die Kreß (von Kressenstein), Holzschuher (von Harrlach) und Fürer (von Haimendorf) mit zirka 50, die Harsdörffer (von Enderndorff), Grundherr (von Altenthann) und Volckamer (von Kirchensittenbach) mit 40 oder nahe daran, die Ebner (von Eschenbach) und Ölhafen (von Schöllenbach) mit 35, die Welser mit 28 usw. usw.

Dies starke Hervortreten des Nürnberger Stadtadels gibt von vornherein der Altdorfer Studentenschaft eine gewisse vornehme Note, die unzweifelhaft lange empfunden worden ist und frühzeitig eine Anziehungskraft für den Adel, weniger noch der fränkischen Nachbarschaft als fernerer Gegenden geübt hat. Schon das vierte Rektorat mochte man einem Freiherrn von Tschernembl aus Österreich übertragen, der gleichzeitig mit drei Standesgenossen aus der Heimat immatrikuliert war, das fünfte übernahm der polnische Graf Nicolaus von Ostrorog, der zu einem zweiten Studienaufenthalt nach Altdorf zurückkehrte:

unter den 92 Namen seiner Inskription befinden sich 13 aus Polen, 6 aus Böhmen, 5 aus Österreich — 16 von diesen 24 werden dem Adel zuzuzählen sein.

Nun darf man freilich diesen hohen Prozentsatz auswärtigen Adels nicht als eine Besonderheit von Altdorf ansehen: das Universitätstudium, oder vorsichtiger: ein Universitätsaufenthalt, war für die Adligen jener Tage Regel und fast Vorschrift, auch wenn sie sich dem Kriegsdienst zu widmen oder aufs Land zurückzuziehen gedachten. Und da die besondern Umstände, die im XVIII. Jahrh. zur Bevorzugung von Göttingen, im XIX. zu der von Bonn und Heidelberg geführt haben, damals noch nicht existierten, so haben mehr oder weniger alle Universitäten, besonders im ersten Viertel des XVII. Jahrh., eine stattliche Anzahl adliger Studenten aufzuweisen. Auch die starke Beteiligung der tschechischen, polnischen, litauischen, ungarischen Magnaten treffen wir anderwärts wieder, ebenso wie die vielen Österreicher, Steiermärker und Schlesier: zum großen Teil waren diese vornehmen Familien damals dem Protestantismus zugewandt und fanden in ihrer Heimat und deren Nähe keine Hochschule ihres Bekenntnisses. Auch der Fürst Janus Radziwil, der im Dezember 1630 in Altdorf eintraf, nachdem er in Leipzig Rektor gewesen war, und unwillig nach Leiden weiterreiste, als man ihm die Präzedenz verweigerte, war natürlich Protestant. Bis tief ins XVIII. Jahrh. hinein sind es fast ausschließlich Protestanten und weit vorwiegend Lutheraner, die in Altdorf studieren. Gottfried Frhr. von Pappenheim, der 1610/11 — sechzehnjährig — das Rektorat bekleidete, ist erst nachträglich zum Katholizismus übergetreten; ein anderer General, den der große Krieg bekannt gemacht hat, Hans Ulrich von Schaffgotsch (imm. 1609) ist dem evangelischen Bekenntnis treugeblieben. Während das Ortsregister unter Breslau 80, unter Hamburg 100 verschiedene (Familien-)Namen[1]) aufweist, sind es aus Mainz, Trier und Köln zusammen nur 16 (4 + 2 + 10); je 20 entfallen auf Lindau am Bodensee und Steyr in Oberösterreich, nur 2 auf Konstanz und nur 1 auf Freiburg i. Br. Diese scharfe Scheidung wird erst im XVIII. Jahrh. aufgehoben: in der Zeit der Aufklärung schätzt man es sich zur Ehre — und zum Gewinn, den kaum 14 Jahre alten katholischen Domherrn Grafen von Königsegg-Rothenfels *in absentia* zu promovieren und gleichzeitig in die Matrikel einzutragen (1751).

Sehen wir von Nürnberg und seinem Gebiet einmal ab, so werden die stärksten Zahlen von den deutschen Reichsstädten, vor allem von den süddeutschen, aufgebracht: Augsburg bringt es auf fast 170, Ulm auf 140, Frankfurt auf 120 Familiennamen. Über 100 weist das kleine Weißenburg am Sand auf, mit 96 folgt Schweinfurt, darauf Nördlingen und Rotenburg (über 80), Schwäb. Hall (über 70). Und prüfen wir nun näher, was uns Steinmeyers mühevolle Anmerkungen zum Personenregister ermöglichen, so stellen wir fest, daß die regierenden Herren in allen diesen Städten durch 4, 5, 6 Generationen hindurch ihre juristische Bildung in Altdorf geholt haben. Altdorf war eben, wenn

[1]) Im nachfolgenden beziehen sich die 'Namen' kurzweg auf die im Ortsregister aufgeführten Familiennamen: die einzelnen Personen muß man dann im Personenregister unter diesen Namen aufschlagen, um die genaue Zahl der Ortsangehörigen zu erhalten.

wir von dem früh zurücktretenden Straßburg absehen, die einzige reichsstädtische Universität: bei seiner juristischen Fakultät liefen eine Unmasse von Anfragen ein, von hier wurden Responsa und Deductiones überallhin geliefert, hier wußte man über so schöne Dinge wie Reichshofratsprozeß und Reichspolizeiordnung besser als anderswo Bescheid. Schlagen wir etwa die Frankfurter Namen auf, so fehlt wohl keine einzige der Familien des Stadtadels und der vornehmen Bürgerschaft: neben einzelnen Herren von Glauburg, von Stalburg, von Günterode treffen wir 6 von Lersner, 6 von Holzhausen, 4 Textor. Bis zur Mitte des XVIII. Jahrh. scheinen fast alle Schultheißen und Bürgermeister, Syndici und Schöffen von Frankfurt in Altdorf studiert, die meisten ihr Studium hier abgeschlossen zu haben. Und mit den Juristen zogen, wie es zu gehen pflegt, auch Theologen und Mediziner, landsmannschaftlich verbunden, dorthin: gleichzeitig mit Goethes Großvater hat der Arzt Seiffart von Klettenberg, der Vater der 'Schönen Seele', in Altdorf studiert; aber während jener mit dem Dr. juris heimkehrte, ging dieser nach Straßburg weiter, wo es für die Medizin mehr zu holen gab.

Aus diesen Andeutungen ergibt sich, daß der Schwerpunkt des Studiums und wohl auch der Wissenschaft zu Altdorf meist bei der juristischen Fakultät gelegen hat. Es darf doch wohl als eine Anerkennung ihrer Bedeutung gelten, wenn Hermann Conring 1665 seinen einzigen Sohn hierher empfahl. Und 24 Jahre später (1689) hat es dessen Helmstedter Nachfolger Heinrich Meibom mit zwei Söhnen ähnlich gemacht. Gleich am Eingang der Geschichte Altdorfs steht der Name des Zivilisten Hugo Donellus, der hier von 1588 bis zu seinem Tode (1591) doziert hat. Er fand einen Nachfolger an Scipio Gentilis. Und bis in die letzte Zeit der Universität scheint nach den Angaben Langs und Gedikes ein gewisses traditionelles Ansehen der Fakultät 'sehr viele Sachen' aus dem Reich zugeführt zu haben.

Um die Medizin war es von vornherein und wohl immer etwas schwach bestellt. In der Theologie überwog stets die zuverlässige Orthodoxie von S. Sebald und S. Lorenz: man sorgte von Nürnberg aus dafür, daß keine ketzerischen Ideen hineingetragen wurden, und mit komischem Schauder berichtet Will dicht hinter dem Pennalismus von 'Photinismus' (Socinianismus) und Pietismus, die ihren gefährlichen Samen durch mehr oder weniger 'berüchtigte' Sendlinge vorübergehend in den rechtgläubigen Boden Altdorfs gestreut hätten. Auch Jac. Wilh. Feuerlein, der sein Altdorfer Rektorat mit der Würde des ersten erwählten Prorektors der Georgia Augusta vertauschen durfte (1737), war gewiß keine starke Potenz, aber er beweist, daß an solchen auch anderwärts kein Überfluß war. Die kritische Theologie des Rationalismus hat nur kurze Zeit hier einen Vertreter von Bedeutung gehabt: Johann Christoph Döderlein (1772—1775), der nach Jena weiterging, ohne Ersatz zu finden.

In der philosophischen Fakultät hatte Altdorf zu allen Zeiten seine Lokalgrößen, von deren Ruhm aber so gut wie nichts übriggeblieben ist. Der redselige und im Lobe freigebige Will führt eine ganze Reihe hochangesehener 'Aristoteliker' auf, deren Werke in dem großen 'Nürnbergischen Gelehrten-

Lexikon' von Will und Nopitsch verzeichnet stehn, und von denen vielleicht der eine oder andere in einer Geschichte des philosophischen Unterrichts (deren wir dringend bedürfen) zu bescheidener Geltung gelangen könnte. Die Philologie ist nie recht über Poesie und 'Eloquenz' hinausgekommen. Für Johann Matthias Gerna aus dem nachbarlichen Roth gab es hier nichts zu holen: er wußte warum er an Altdorf vorüber nach Jena zog. Zwei Disziplinen aber erscheinen mir für Altdorf hervorragend charakteristisch deshalb, weil sie recht eigentlich aus dem geistigen und sozialen Milieu Nürnbergs erwachsen sind: die angewandte Mathematik und die historischen Hilfswissenschaften. Jene wurzelt in der Blüte der Kunst und mechanischen Industrie des XVI. Jahrh.: sie steht daher mit der Person des ersten Mathematikprofessors Joh. Prätorius (1576—1616), der in Altdorf 1590 den Meßtisch erfand, am Eingang der Geschichte unserer Hochschule. Man hat sie nicht gleichmäßig weitergepflegt: im XVIII. Jahrh. blieb es Göttingen vorbehalten, aus Nürnberg einen Tobias Mayer zu werben, und Altdorf mußte sich mit seinem unbedeutenden Sohne Johann Tobias (1780—1786) begnügen, der dann auch nach Göttingen zurückkehrte. Die historischen Hilfswissenschaften aber haben ihren Ausgangspunkt in der alten Reichsstadt recht eigentlich in der Pflege der Geschlechtergeschichte gewonnen: die Genealogie, die mit Gatterers Holzschuher-Monographie ihre wissenschaftliche Feuertaufe bestand, die Diplomatik, deren bescheidene Anfänge in den Schriften und Vorlesungen Joh. Heumanns keimten, und die Münzkunde, die in den 'Münzbelustigungen' Joh. David Kölers zunächst mehr als Medaillenkunde betrieben wurde, aber dafür mit anderm wissenschaftlichen Sinn als in dem oft aufgelegten 'Münzschlüssel' des Nürnbergers Wardeins Hoffmann. An Köler, der in Altdorf studiert hatte und dann 25 Jahre dort Professor gewesen war, hat die Georgia Augusta, die ihn 1735 als ihren ersten Historiker berief, freilich nur eine mäßige Erwerbung gemacht: er ist nie in Göttingen heimisch geworden und stets mißvergnügt geblieben. Um so besser bewährte sich Münchhausens Scharfblick, als er 1759 den Nürnberger Konrektor und ehemaligen Altdorfer Privatdozenten (1752) Johann Christoph Gatterer zu seinem Nachfolger erkor. Er ist recht eigentlich der Begründer des historischen Studiums nicht nur in Göttingen, sondern an den deutschen Universitäten überhaupt geworden: trotz der Erweiterung seines Studienkreises bis zur Universalhistorie blieb er der Quellenkunde der deutschen Geschichte bis zuletzt mit besonderer Neigung zugetan und hat in seinem 'Historischen Institut' eine Einrichtung geschaffen, der erst Georg Waitz in seinen äußerlich so anspruchslosen Übungen wieder etwas gleiches an die Seite stellte. So lebt in Gatterer, auf eine höhere Stufe gehoben, etwas fort, was man in Altdorf selbst nicht mit Unrecht als eine lokale Spezialität ansah. Auf dem Umweg über die 'Hilfswissenschaften' hat der wissenschaftliche Betrieb der Historie seinen Einzug an den Universitäten gehalten.

Die deutsche Literaturgeschichte pflegt von Altdorf kaum Notiz zu nehmen. Immerhin muß zugestanden werden, daß die literarische Bewegung zu verschiedenen Zeiten mit leichtem Wellenschlag auch das weltabgelegene fräu-

kische Städtchen berührt hat. Aus einer 'Deutschen Privatgesellschaft' von Studierenden, die hier von 1776 bis 1784 bestand, scheint die 'Poetische Blumenlese für 1782 (und 1783)' erwachsen zu sein, welche ihr Mitbegründer J. Chr. G. König[1]) herausgab, und die dann in dem 'Fränkischen Musenalmanach' bezw. der 'Fränkischen Blumenlese' auf 1785 (bis 1787) fortgesetzt ward. Gänzlich unproduktiv dagegen blieb die von dem guten G. A. Will 1756 begründete 'Deutsche Gesellschaft' der Professoren, welche die Nachahmung ihres unfruchtbaren Göttinger Vorbildes so weit trieben, daß sie den Sohn des erlauchten Göttinger Ehrenpräsidenten baten, das Präsidium zu übernehmen: sie konnten also glücklich Heinrich XI. von Reuß-Plauen mit Heinrich XIII. gegenübertreten! Um 1750 führte der jüngere Bernhold, der sich später — zwei Jahre nach seinem Rektorat — aus Nahrungssorgen das Leben nahm (1766), englische Sprache und Literatur in Altdorf ein, übersetzte Thomsons 'Sophonisbe' und dramatisierte, 50 Jahre vor Schiller, 'Johanna, die Heldin von Orleans' (1752). Daß die meisten Dichter des Pegnesischen Blumenordens, vor allem Harsdörffer (1623) und zwanzig Jahre später (1643) Birken hier studiert haben, ist bekannt; natürlich hielten sich diese Beziehungen auch weiterhin: die Poetik eines der späteren Ordenshäupter, Magnus Daniel Omeis (1704), die zwischen Harsdörffer und Gottsched in der Mitte steht, ist aus Altdorfer Vorlesungen entstanden; da sie ihre Beispiele mit Vorliebe aus Hoffmannswaldau nimmt, kann man sie jedenfalls nicht altmodisch nennen — originell war sie darum freilich nicht. Im Hinblick darauf, daß Nürnberg selbst im XVI. Jahrh. eine der Hauptpflegestätten des volkstümlichen deutschen Dramas war, verdient es hervorgehoben zu werden, daß das nürnbergische akademische Gymnasium bald nach seiner Begründung (um 1583) in die Bahn älterer Schwesteranstalten eingetreten ist und die Pflege des lateinischen Schauspiels in sein Programm aufgenommen hat. Ein kostbarer Sammelband der Zwickauer Ratsbibliothek (außen als 591, innen als VI 1, 38 bezeichnet) enthält nicht weniger als neun lateinische Dramendrucke aus Nürnberg und Altdorf (seit 1587), darunter zwei hier entstandene Bearbeitungen griechischer Stoffe, einen 'Orestes' und einen 'Oedipus', die zu der jährlichen Festfeier der Universität 1593 und 1596 zusammengestellt sind und auf andere, ähnliche Erzeugnisse schließen lassen. Ich verweise des weitern auf Nürnberger und Altdorfer Drucke lateinischer Schauspiele bei Goedeke, Grundriß Bd. II § 115: Nr. 7 (Crocus), Nr. 8 (Betulius 'Sapientia Salomonis'), Nr. 39 (Micyllus), Nr. 55 (Gazaeus), Nr. 64 (Nenningius) — alles in allem Niederländer, Engländer, Franzosen, Italiener, Deutsche — auf heimische Dichter wie Nr. 65 Michael Virdung aus Kitzingen, der in Altdorf seit 1605 Eloquenz und Historie dozierte, und schließlich auf Nr. 99 den Altdorfer Christophorus Speccius, mit dessen beiden Komödien 'Titus et Gisippus' und 'Nobilis princeps' (1627) das gelehrte Drama ausklingt. Bekannter als Speck ist sein Landsmann, der zwei Jahre nach ihm (1601) in Altdorf immatrikulierte Daniel Schwenter, der dort Professor der orientalischen Sprachen und, wie man aus

[1]) (immatr. 1775), vgl. Goedeke, Grundriß[2] Bd. IV § 218, 23 und § 231, 19.

Steinmeyers Register S. 529 und den Anmerkungen dazu entnehmen mag, das Haupt einer zahlreichen Familie wurde; ihm schreibt Andreas Gryphius die erste Bearbeitung des Peter Squenz zu, die leider für alle Zeiten verschollen scheint (vgl. Zeitschr. f. d. Alt. XXV 131 ff. 140 ff.). Er wird wohl auch den Namen geprägt und sich die Rolle auf den Leib geschrieben haben: *Squencius* = *Schwenter* — ich wüßte gar nicht, wie man sonst auf diese Entstellung von *Quince* verfallen sollte. Trifft aber diese Vermutung zu, dann hat er das Stück als Student und nicht als Professor geschrieben, was eigentlich von vornherein das wahrscheinlichere ist.

Andere Poeten haben in Altdorf nur vorübergehend als Studenten oder Hofmeister geweilt: unbekannt war das bisher von Friedrich von Logau (immatrikuliert 1625), der offenbar als Studiosus den Beruf zum Sittenlehrer seiner Deutschen noch nicht in sich entdeckt hatte: er beteiligte sich 1625 bei einem Sturm auf das Haus des Professors der Ethik Georg Queck und wurde 1627 wegen Zerstörung der Kirchhofsmauer und Duells bestraft, hielt sich aber gleichwohl noch gegen Ende dieses Jahres in Altdorf auf. Benjamin Neukirch begleitete 1695 seinen schlesischen Landsmann Herrn von Riedel hierher, und der Dichter von 'Koromandels Nebenstündigem Zeitvertreib'; Chr. Fr. Wittekind (alias Wedekind), der 1735 als Begleiter eines Herrn von Buchenau immatrikuliert wird, verrät uns bei dieser Gelegenheit endlich seine Heimat: er stammt aus Hannover. Vielleicht hat er den Altdorfer Studenten schon sein 'Lied vom Krambambuli' vorgesungen und ihm so den Weg ins Kommersbuch gebahnt? Das studentische Treiben war freilich wenig entwickelt: Landsmannschaften hat es in Altdorf nie gegeben, und die Orden haben nur eine kurze Rolle gespielt. Aber zur guten Stunde gediehen auch hier richtige Studentenscherze, und am Jahresfest der Universität ertönte aus muntern Kehlen die derbe Parodie: '*Stupeamus igitur, Norici dum sumus!*'

FRIEDRICH PAULSENS PÄDAGOGIK

Von Otto Braun

Am 14. August 1908 ist Friedrich Paulsen dahingegangen, von weitesten Kreisen der Gebildeten betrauert. Männer der Wissenschaft wie der Praxis haben an den verschiedensten Stellen hervorgehoben, was diese markante Persönlichkeit für die geistigen Kämpfe der jüngsten Vergangenheit zu bedeuten hatte. Seine Verdienste um die Schulpolitik wie sein Eintreten für den Oberlehrerstand sind oft gewürdigt — das Denkmal, das die Lehrer ihrem Vorkämpfer bei Steglitz gesetzt, ist ein schönes Zeichen ihrer Dankbarkeit. Vom Katheder herab hat Paulsen eine ganz gewaltige Wirksamkeit ausgeübt — seine näheren und ferneren Schüler wissen mit Begeisterung davon zu berichten. Wer ihm aber persönlich nicht begegnet ist, der hat in den zahlreichen großen und kleinen Schriften Paulsens einen Weg, der zur rechten Würdigung dieses Mannes hinleiten kann. Und wenn auch der Zauber des gesprochenen Wortes und der lebenden Persönlichkeit fehlt: auch der Schreibstil Paulsens ist persönlich genug, um durch ihn seine Art wenigstens ahnen zu können. So darf wohl auch der über Paulsen sprechen, der nicht das Glück hatte ihn zu kennen. Wir haben auch in der in ihrer Eigenart so hervorragenden Selbstbiographie[1]) eine Möglichkeit, zum Verstehen seiner Persönlichkeit zu gelangen. Das ist gerade für die Betrachtung von Paulsens Pädagogik von besonderem Wert — denn diese ist in hohem Maße eine unmittelbare Auswirkung seiner charakteristischen Eigenart.

Eine zusammenhängende Darstellung seiner Erziehungslehre hat Paulsen zu seinen Lebzeiten nicht in einem Buche gegeben. Er hatte in den großen Ferien 1907 eine Niederschrift begonnen; seine Krankheit hinderte aber die Vollendung. So hat erst 1911 Willy Kabitz die 'Pädagogik' (J. G. Cotta, Stuttgart und Berlin) ediert, die jetzt schon in 4. und 5. Auflage vorliegt. Paulsen selbst hatte die Einleitung und das erste Buch (Bildung des Willens) bis auf das letzte Kapitel selbst geschrieben; dazu das erste Kapitel des zweiten Buches (Unterrichtslehre). Das andere hat Kabitz nach einem umfangreichen Vorlesungskonzept Paulsens ergänzt, zum Vergleich noch Vorlesungsnachschriften heranziehend, so daß auch diese Partien als durchaus authentisch anzusehen sind.

Dieses Buch ist also die Hauptquelle für unsere Kenntnisse von Paulsens Erziehungslehre. Daneben kommen die zahlreichen Aufsätze in Betracht, von

[1]) Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen. Jena 1909. (Ein zweiter Teil liegt noch im Nachlaß.)

denen er selbst schon Sammlungen veranstaltet hatte, deren wichtigste aber jetzt in der neuen Ausgabe von Ed. Spranger vereinigt sind: 'Gesammelte Pädagogische Abhandlungen von Fr. Paulsen.'[1]) Für das Historische haben wir die große 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' (2. Aufl. 1896/7) und die kleine Übersicht 'Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung'[2]); dazu die Schrift über 'Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium' (Berlin 1902). Die Aufsätze, die sonst noch in Frage kommen, findet man alle verzeichnet in der sorgfältigen Bibliographie von A. Pieper, im Anhang zu Sprangers Ausgabe.

Auf dem Boden eines idealistischen, stark ethisch gerichteten Monismus, den Paulsen zu Beginn seiner 'Einleitung in die Philosophie' als seinen Standpunkt hinstellt, erhebt sich auch seine Pädagogik. Sein theoretischer Idealismus war der Ausdruck seiner Wesensart, die durch die religiöse Atmosphäre des bäuerlichen Elternhauses wie durch seine späteren Studien unterstützt worden war. F. A. Lange hatte ihn mit seiner Geschichte des Materialismus zum tieferen philosophischen Denken geführt, sein Lehrer Trendelenburg wirkte auf ihn, wie etwa auch auf Eucken, innerlich anregend nach seiten des wahren historischen Verständnisses; Beneke, Lotze, Überweg erfüllten seinen Geist mit ähnlichen Prinzipien wie Platon und Aristoteles.[3]) Bei dieser philosophischen Orientierung ist es selbstverständlich, daß auch die Pädagogik uns in die Nähe der Idealisten führt: die allgemeinen Grundlagen erinnern an Gedanken bei Schleiermacher und Hegel vornehmlich. Zunächst war es ein äußerer Anlaß, der Paulsen zur Beschäftigung mit Pädagogik führte: der Rat von Prof. Harms, im Winter 1877/78 Pädagogik zu lesen, weil dadurch sich die Aussicht auf ein Extraordinariat eröffne. Nach einigen Bedenken entschloß sich Paulsen dazu, und bereute diesen Entschluß nicht. 'Ja ich habe später wohl die Empfindung gehabt, als sei dadurch der Gesamtheit meiner bisherigen Studien eigentlich erst das Zentrum gegeben' (A. m. L. 209). Wir können dieses Gefühl verstehen: denn zweifellos war Paulsen der geborene Erzieher, seine Begabung dafür ist über allem Zweifel, ja, vielleicht lag ihm diese Disziplin mehr als die reine Philosophie. Die Zusammenhänge von Theorie und Praxis haben ihn immer am meisten angezogen, und so war sein philosophisches Hauptwerk ja auch die Ethik, die so enge Beziehungen zur Praxis und zur Pädagogik hat. Seine ganze energische und tatkräftige Bauernnatur drängte zur Übersetzung des Gedankens in die Wirklichkeit — in der Mittelzone der Pädagogik fühlte er sich besonders heimisch.

Was seine Methode in der Bildungslehre anbetrifft, so gehört Paulsen natürlich nicht zu den 'Modernsten', die nur noch die experimentelle Grundlegung gelten lassen wollen. Er geht im allgemeinen reflektierend an Hand der eigenen und der fremden Erfahrung vor, und was die Schulpädagogik anbetrifft, so empfinden wir manchmal mit Bedauern, daß dieser geborene Lehrer nicht

[1]) J. G. Cotta, Stuttgart und Berlin 1912. XXXV, 711 S.

[2]) Aus Natur und Geisteswelt 100. 3. Aufl. [3]) Aus meinem Leben, S. 147 ff.

einige Zeit in der Schulpraxis zugebracht hat! Seine Ansichten über häusliche Erziehungskunst — sie nehmen recht viel Raum ein — sind infolge des eigenen Erlebens, das dahintersteht, so besonders frisch, eindrucksvoll und erfreulich — und dadurch stechen sie ein wenig ab von den schulpädagogischen Erörterungen, die nur der Theorie entstammen. Daß manche Reformvorschläge Paulsens namentlich aus den letzten Jahren an dem Mangel an Praxis leiden, hat Cauer z. B. in seinem 'Offenen Brief' über die Reform der Reifeprüfung angemerkt.[1])

Neben der reflektierenden Verwendung der Erfahrung zieht Paulsen aber auch die Psychologie und Anthropologie überhaupt in größerem Maßstabe zur Begründung seiner Ansichten heran, und zu den Tatsachenwissenschaften tritt die Ethik als normative Wissenschaft. Denn Erziehungsziele sind nicht aus der Psychologie zu gewinnen, sondern nur aus philosophischer Wertbetrachtung. So bleibt Paulsen jeder Einseitigkeit fern: ein ruhiges Abwägen, ein kritisches Urteilen gibt seiner Pädagogik den soliden Charakter, der an ihr so wohltuend berührt. Keine Schlagworte hören wir da und kein Nachgeben gegenüber einer Modeströmung — im Gegenteil, Paulsen ist dem Neuen gegenüber besonders zurückhaltend. Seiner Geistesrichtung und Abkunft nach war er eher konservativ als liberal — das tritt auch in seiner Pädagogik als Theorie hervor.

Über den 'Begriff der Pädagogik' und damit über ihre Aufgabe sucht Paulsen zu Beginn seines Werkes Sicherheit zu gewinnen. Er erklärt die Pädagogik zunächst als 'Lehre von der Kunst der Menschenbildung' und weist die Frage, ob sie eine Wissenschaft sei, als überflüssig zurück: natürlich ist sie eine, wenn man 'Wissenschaft' im Sinne des gewöhnlichen Sprachgebrauches definiert. Als Hilfsdisziplinen ergeben sich von selbst die Anthropologie nach ihren beiden Zweigen der Physiologie und Psychologie, dazu tritt die Ethik. So kommt Paulsen zur 'Aufgabe der Pädagogik': 'auf Grund der Erkenntnis 'der Natur des Menschen und besonders des Kindes, wie die physische und psy-'chische Anthropologie sie darbietet, auf Grund ferner der Erkenntnis des Zieles 'der Menschenbildung, wie solche die Ethik an die Hand gibt, ein System von 'Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers 'auf die werdende Gestalt bestimmt wird' (S. 3). Bei dieser engen Verknüpfung mit den philosophischen Wissenschaften hält Paulsen es nicht für gut, besondere Lehrstühle für Pädagogik zu gründen, da hierdurch eine unhaltbare Abtrennung dieser Disziplin von dem tragenden Gerüst der Philosophie zustande kommen würde.[2]) Auch hält er nichts von pädagogischen Universitätsseminaren in der Art, wie sie Rein in Jena etwa eingerichtet hat: die praktische Übung im Unterrichten kann erst nach der Studienzeit erfolgen. Dadurch

[1]) Zur Reform der Reifeprüfung, Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen in Berlin (Heidelberg 1908). Paulsen suchte schon 1889 diesem Vorwurf zu begegnen ('Ein Wort über Gegenwart und Zukunft der Gelehrtenschule'). Auf Cauers Brief hat er noch geantwortet in 'Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands' (1909) S. 117—123, wieder abgedruckt in den Gesamm. Abh. S. 661 ff.

[2]) Vgl. den Aufsatz 'Lehrstühle für Pädagogik', Ges. päd. Abhandl. S. 454 ff.

ist natürlich nicht gesagt, daß ein gewisses Hinleiten auf die Praxis in den pädagogischen Übungen der Universität abzuweisen ist.

Ein weiterer Abschnitt über Wesen und Bedeutung der Erziehung ergänzt die ersten Definitionen. 'Erziehung besteht in der Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende' ... 'Durch die Erziehung findet die Erhaltung des geschichtlichen Arttypus statt.' Die natürlichen Funktionen der leiblichen Organisation brauchen nicht anerzogen zu werden; sie vererben sich, wie alle Funktionen des Tieres, bei dem es Erziehung infolgedessen so gut wie gar nicht gibt. Dagegen müssen die spezifisch-menschlichen Künste gelernt und gelehrt werden. Von hier aus betrachtet ist die Erziehung 'die zur Übertragung des animalischen Lebens durch organische Ver-'erbung hinzukommende bewußte Zwecktätigkeit, wodurch die elterliche Gene-'ration ihren idealen Kulturbesitz, der den Inhalt ihres menschlich-geschicht-'lichen Lebens ausmacht, der nachfolgenden Generation einbildet' (S. 8). Schöpferische Selbstsetzung ist das Wesen des Geistes — das tritt auch in der Pädagogik hervor. Familienhaftigkeit und Geschichtlichkeit gehören zur Eigenart des menschlichen Lebens. Von hier aus erledigt sich für Paulsen der Gegensatz von Individual- und Sozialpädagogik, den er nicht gelten läßt — Natorp wird ziemlich energisch zurückgewiesen.

Die allgemeine Form der Erziehertätigkeit ist 'Übung der Kräfte'; sie geschieht in doppelter Weise: 1. durch das Beispiel und 2. durch die Stellung von Aufgaben und die Leitung bei ihrer Lösung. Daß Paulsen die Wirkung durch Beispiel besonders hervorhebt, halte ich für glücklich. Gewisse Tendenzen treiben heute dahin, den Faktor der Persönlichkeit aus der Erziehung ganz auszuschalten, ja, die experimentelle Pädagogik im ganzen hat eine leise Neigung zum vollständigen Mechanisieren. Da ist es wichtig, zu betonen, daß vom Lehrer als Menschen ganz unmittelbar eine starke Wirkung ausgeht. Bewußtes und Unbewußtes gehen dabei miteinander. Ich habe es mehrfach beobachten können, daß die Art eines langjährigen, tüchtigen Klassenlehrers sich in der Klasse selbst widerspiegelte.

Die zweite Art der Einwirkung ist die allgemeine des Unterrichtens. Von vorneherein ist dabei die Einsicht festzuhalten: 'Fertigkeiten können weder von 'dem Lehrer abgelöst und übergeben, noch von dem Schüler einfach an- und 'aufgenommen werden: sie können nur von innen heraus durch Betätigung der 'eigenen Kräfte erworben werden' (18). Erziehen und Unterrichten kann nur durch Herausbringen von innen geschehen. So hebt Paulsen in seiner Art das heute allgemein gebilligte Prinzip der Selbsttätigkeit hervor, das so einfach klingt und doch in seiner Durchführung so zahllose Schwierigkeiten mit sich bringt.

Die Erziehung beruht auf gewissen Voraussetzungen beim Erzieher und beim Kinde. Dem Erzieher sollte Bildung im tiefsten Sinne zukommen. 'Bildung 'besteht im Besitz all der Kräfte des Willens und des Erkennens, des Schaffens 'und Bildens, worauf die volle und tätige Teilnahme an dem Kulturleben der 'Gesamtheit beruht.' In der Wirklichkeit ist dies Ideal nur allzuselten erfüllt

— denn namentlich zu häuslichen Erziehern sind oft die ungeeignetsten Menschen berufen, die nicht einmal eine Ahnung von ihrer Verantwortlichkeit haben. Die Tüchtigkeit des Erziehers zeigt sich vor allem in doppelter Richtung: selbstlose Hingebung und tapfere Wahrhaftigkeit sind wesentlichste Stücke der sittlichen Bildung. Auch ist ein 'fröhliches Wesen' eine wichtige Voraussetzung für ein Gedeihen der Erziehung. Der Kreis eines wirklichen Familienlebens birgt fast unersetzliche Werte für die Bildung des Kindes, namentlich für die Bildung der Lebensüberzeugungen und Glaubensinhalte. Paulsen spricht hier wieder aus eigener Erfahrung; denn für ihn hat das Elternhaus in Langenhorn mit seiner eigentümlichen Atmosphäre, gemischt aus Herbheit und warmem Gefühl, unendlich viel bedeutet.

Der Bildung des Erziehers entspricht auf der Seite des Jünglings die Bildsamkeit. Das Kind ist ungeheuer eindrucksfähig, es läßt sich formen, während im Alter alles starr und fest wird. Dabei erhebt sich das Problem, wie weit überhaupt Erziehung möglich ist und ob ihr durch bestimmte Anlage des Kindes feste Grenzen gesetzt sind. Empiristische und nativistische Theorie stehen sich hier gegenüber. Paulsen vermeidet wieder die Einseitigkeit: die Wahrheit liegt in der Mitte. 'Es ist wahr, die Erziehung vermag nichts als 'Anlagen zu entwickeln, sie vermag nicht aus nichts Kräfte zu schaffen. Aber 'sie kann den vorhandenen Anlagen Luft und Licht und Nahrung, oder ohne 'Bild: Vorbild und Gelegenheit und Anreiz zur Betätigung zuführen und sie 'dadurch zur Entwicklung bringen' (32). Mit ähnlicher Besonnenheit löst Paulsen das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis: beide sind nötig und ergänzen einander. 'Die Theorie allein macht gewiß nicht den tüchtigen Lehrer 'und Erzieher; angeborene Begabung, Freude an der Sache, Liebe zur Jugend 'sind hierfür gewiß viel notwendigere Ausstattungen als der Besitz der schönsten 'pädagogischen Theorie. Sind sie aber vorhanden, dann wird eine ernsthafte 'Beschäftigung mit der Theorie allerdings auch für die Praxis nicht ohne 'Frucht bleiben; sie gibt Klarheit und Sicherheit in Hinsicht des Ziels, sie gibt 'Einsicht in den Zusammenhang von Zweck und Mittel, sie schärft den an-'geborenen Blick durch die Erkenntnis der menschlichen Natur, ihrer inneren 'Struktur und der Gesetze ihrer Entwicklung' (38 f.).

In einigen 'Anthropologisch-psychologischen Vorbemerkungen' zieht Paulsen gewisse Resultate der experimentellen Pädagogik heran. 'Der allgemeine Grund-'charakter der Kindheit besteht in einem Überwiegen der Animalität, der Sinn-'lichkeit, die allgemeine Richtung der Entwicklung des Kindes in einem Auf-'steigen von der Sinnlichkeit zur Vernünftigkeit, von der Animalität zur Hu-'manität, in der Hervorbildung des spezifisch menschlichen Wesens ...' (43). Über die Entwicklungsstufen des jugendlichen Lebens äußert er sich kurz, etwas ausführlicher nimmt er Stellung zur Frage nach der 'Verschiedenheit der Geschlechter'. In sehr richtiger Weise tritt er dafür ein, daß es auch grundlegende intellektuelle Verschiedenheiten gibt, und daß infolgedessen auch die Erziehung eine andere sein muß.

In dem ersten Buche seiner Pädagogik handelt Paulsen dann von der Bil-

dung des Willens — wieder entspricht es einem Hauptzuge der modernen Reformbewegung, daß die Willensbildung so stark betont wird. 'Charaktervolle, 'sich selbst beherrschende, frei das Gute und Rechte wollende Menschen bilden, 'das ist die vornehmste und höchste Aufgabe, die menschlicher Tätigkeit über-'haupt gestellt werden kann' (59). Der letzte Wert des Menschen liegt in der rechten Willensgestaltung — Verstandesbildung hat daher an zweiter Stelle zu stehen. Gewiß ist die Wissenschaft gerade für uns Deutsche von besonderer Bedeutung — aber die Willensbildung ist zu sehr vernachlässigt worden. Kirche und Familie verlieren immer mehr ihren Einfluß auf die Bildung des Willens — desto mehr muß die Schule sich darum kümmern. Das Ziel muß dabei die innere Freiheit sein, 'ein fester, sich selbst gebietender, seiner Verantwortlichkeit bewußter, von einem empfindlichen Gewissen kontrollierter Wille.' Von der Gebundenheit durch äußere Autorität geht es zur Gebundenheit durch das innere Gesetz.

Drei Mittel zur Willensbildung gibt es: Beispiel, Zucht und Lehre. Über den Wert des Beispiels sprachen wir schon. 'Den eigenen Kindern ist man 'Achtsamkeit auf sich selber schuldig: wer ertrüge es, seine Fehler in ihnen 'widergespiegelt als beständigen Vorwurf vor sich zu haben?' Zucht ist 'For-'mung des kindlichen Wesens und Willens durch Gewöhnung zu bestimmtem 'Verhalten und Handeln'. Gehorsam und Autorität sind Voraussetzungen für sie. Physische und ökonomische Autorität sind die niederen Formen, die höchste ist die geistig-sittliche Überlegenheit: 'Autorität ist, wer an Einsicht und Tüch-'tigkeit, an Selbstbeherrschung und Kraft rechtschaffenen Willens überlegen ist.' Ehrfurcht und Pietät sollen auf seiten des Zöglings in diesem Verhältnis erwachsen. Ehrfurcht ist eins der wesentlichsten Stücke sittlicher Bildung: Ehrfurcht im Sinne Goethes zu erwecken demnach eine Hauptaufgabe aller Erziehung. Despotische Härte und weichliche Zärtlichkeit zerstören beide das wertvolle Pietätsverhältnis — gegen die Verweichlichung findet Paulsen hier wie an anderen Stellen scharfe Worte. Diesem kraftvoll-knorrigen Sproß des ostfriesischen Schiffer- und Bauernstandes war nichts so sehr zuwider als Weichlichkeit, Verzärtelung und übertriebene Rücksicht. Nervosität, Dekadenz war ihm verhaßt, er konnte eine Generation nicht begreifen, die — wie Spranger sagt — von Jugend an mit geschwächter Nervenkraft arbeitet. Durch die unerschütterliche Robustheit seines Wesens blieb Paulsen im Kreise der meisten Berliner Kollegen eine herausfallende Erscheinung — und er hat dies moderne, 'reizsame' Berlin nie geliebt. So manche Bemerkung der Selbstbiographie läßt uns das deutlich spüren. Und damit hängt seine Stellungnahme zu modernen pädagogischen Ideen zusammen. Wir müssen lernen, unsere Zärtlichkeit dem Kinde gegenüber zurückzuhalten, wir dürfen auch nie eitel sein durch unsere Kinder. Wenn heute allgemein geklagt wird, es fehle der Jugend an Pietät, so ist das unsere eigene Schuld. Heute herrscht die Respektlosigkeit in allen Kreisen der Bevölkerung, höhnische Kritik dringt aus den frivolen Witzblättern und aus den Zeitungen in alle Schichten. Und dafür ist — so meint Paulsen — Nietzsche vor allem mit verantwortlich, der mit seiner Lehre vom Willen zur Macht jede

Autorität untergraben hat. Nietzsche ist Paulsen im höchsten Grade unsympathisch, und er kritisiert ihn an vielen Stellen mit Erbitterung und nicht immer sachlich. Diese beiden Großen konnten sich nicht verstehen, und so muß es Nietzsche, der vornehme und persönlich so zartempfindende Denker, sich gefallen lassen, daß er für die lächerlichen Absurditäten moderner Kritikwut verantwortlich gemacht wird, die doch nur eine Folge der fortschreitenden Demokratisierung (also einer Anti-Nietzsche-Bewegung) unserer Gesellschaft ist.

Mit mehr Recht und Glück kämpft Paulsen gegen Verweichlichungstendenzen der pädagogischen Literatur, z. B. gegen Ellen Key und ihren Anhang. Der Neigung zum Wohlleben in unsern Tagen kommt die 'verweichlichende Theorie einer gehirnerweichenden Pädagogik' entgegen: man müsse 'die Persönlichkeit im Kinde achten, und dergleichen üppige Geschwätzigkeit'. Demgegenüber bemerkt Paulsen: 'Man tut dem Kinde das größte Unrecht, wenn man es als fertige Persönlichkeit behandelt' (97).

In zwei Aufsätzen ganz besonders hat Paulsen sich zu dem Thema der Verweichlichung und der Pietätlosigkeit geäußert: 'Väter und Söhne' 1907 und 'Alte und neumodische Erziehungsweisheit' 1908 (Ges. Abh. 497 ff. 593 ff.). 'An 'allen Punkten unseres Lebens hat die Auflösung der alten Autoritätsverhält-'nisse stattgefunden, aber es haben sich noch nicht die notwendigen Ersatzformen 'freier Selbstbeherrschung in unseren Sitten und Gewohnheiten fest eingebürgert.' Das Verhältnis zwischen den Generationen ist heute gestört — auch daran hat Nietzsche mit schuld, und vor allem auch die maßlose Reformliteratur (E. Key, L. Gurlitt). Durch Bücher wie Keys 'Jahrhundert des Kindes' werden die Kinder aufgehetzt gegen die Eltern und Erzieher — Paulsens Seele empört sich gegen derartige Pietätlosigkeiten; er hatte es an sich erlebt, was ein inniges Verhältnis zu den Eltern für den Menschen bedeutet. Mit beißendem Hohn überschüttet er die frivolen Tendenzen der Reformer, die das sittliche Verhältnis der Autorität stören (z. B. S. 505 ff.). Und mit vollem Recht bezeichnet er das Buch von Ellen Key als 'Gemisch von wohlmeinender Trivialität, schwungvoller Bered-'samkeit, maßlosen Anklagen, kritikloser Kritik, unverdauten Lesefrüchten aus 'allen Modernen, dissoluter Dünkelei und Meinerei'. Die moderne Literatur ist ungesund und eine gefährliche Lektüre für die Jugend: 'Zu keiner Zeit sind 'die Schreier, die Impotenten, die Dekadenten, die ausgeklügelten Originale, die 'falschen Genies so sehr als die wahren Größen ausgeschrien worden, und zu 'keiner Zeit stand das Publikum so fassungs- und urteilslos diesen Erschei-'nungen gegenüber.'

Auf die Verweichlichung kommt er noch einmal zu sprechen bei der Bildung zur Beharrlichkeit, die ihm als besonders wichtig erscheint. In der Selbstbiographie lesen wir: 'Wenn die Widerstandsunfähigkeit gegen Anstrengungen 'aller Art in gleicher Progression von Generation zu Generation abnimmt wie 'bei der letzten, dann möchte es noch vor Ablauf dieses Jahrhunderts dahin 'kommen, daß wir von Viertelstunde zu Viertelstunde mit dem Ergographen 'die Ermüdungsgröße und mit dem Thermometer die Zimmer- und Bluttempe-'ratur ... feststellen ...' (S. 81 f.). 'Überbürdung' ist das Lieblingswort der

pädagogischen Literatur. 'Der Pflichtbegriff wird in der Erziehung der Zukunft 'keine Rolle mehr spielen, die Philosophie des lustigen Lebens im Hause wie 'in der Schule gelten', so spottet Paulsen in 'Alte und neumodische Erziehungsweisheit'. Zweifellos ist er im Recht so manchen Übertreibungen der Reformer gegenüber: man kommt nicht weiter damit, wenn man das Kind nur das lernen läßt, was ihm von Natur angenehm ist, wenn man alles Lernen als spielende Selbstentfaltung hinstellt. Andrerseits konnte Paulsen aber von seinem Gesichtspunkt aus die wertvollen Prinzipien der modernen Bewegungen nicht voll würdigen: größere Rücksicht auf die individuellen Begabungen, freudiges Arbeiten in der Schule, das die Last der Hausarbeit erleichtert, das sind wertvolle Errungenschaften, die man mit aller Begeisterung für Spartanertum nicht als unnütz hinstellen kann. Doch zeigt auch Paulsen an anderen Stellen weitgehendes Verständnis für das Neue, und seine drei Imperative der *educatio strenua* wird wohl jeder billigen: Lerne gehorchen! Lerne dir versagen und deine Begierden überwinden! Lerne dich anstrengen! (Ges. Abh. 597 ff.).

Äußere Mittel der Willensbildung sind Lohn und Strafe. Die Belohnung spielt namentlich in der Schulerziehung heute bei uns eine sehr geringe Rolle. Paulsen will sie auch nur gelten lassen, wenn sie als 'natürliche Folge des Verhaltens' auftritt. Sicher ist es gut, daß das äußerliche Prämiensystem, wie es in Frankreich z. B. existiert, bei uns nicht üblich ist. Aber ich meine, man ist heute allzu sparsam mit Belohnung, namentlich auch mit ihrer einfachsten Form, dem Lob. Auch Matthias spricht einmal von dem unrechten Geiz mit Lob, der in unseren Schulen üblich sei. Auf hundert Tadel kommt kaum ein Lob — das ist zu karg. Nichts ist oft wohltuender für einen Schüler als passende Ermunterung — etwas mehr Lob vertragen die Schüler sicher, als ihnen heute gespendet wird.

Die Strafe spielt eine große Rolle in der Erziehung — und doch sollte sie eigentlich nicht nötig sein, man sollte mit weniger scharfen Mitteln auskommen. Leider geht das aber in der Praxis nicht, und man muß nur als Ideal aufstellen: so wenig als möglich strafen. Vergehen verhüten ist besser als Vergehen strafen. Um ein Minimum der Strafen zu erreichen, muß man vor allem zwei Regeln beachten: 1. sparsam sein mit Geboten und Verboten, 2. konsequent und streng sein in der Durchführung. Die Einzelheiten übergehend, erwähne ich noch, daß Paulsen mit einigem Nachdruck für den Wert der Rute und des Stockes bei der Erziehung eintritt — und vielfach gibt ihm die Praxis wohl recht. Je älter der Mensch, desto weniger darf natürlich der Stock Verwendung finden — je weniger, desto besser. Bösen Willen und Trotz zu brechen, wird er aber gute Dienste leisten. Im Anschluß an Spencer führt Paulsen noch den Gedanken der 'natürlichen Strafen' aus — die beste Strafe ist die von selbst eintretende üble Wirkung des unrechten Handelns für den Täter.

Ein drittes Mittel der Willensbildung ist die Lehre — sie kann nicht alles leisten, wie Sokrates meint, sie ist aber auch nicht nutzlos, wie Rousseau und Schopenhauer es verkünden. Als 'Lebenslehre' und Gewissensbildung soll die moralische Belehrung auftreten. Die Lebenslehre muß die mannigfaltigen Ver-

hältnisse, in denen das menschliche Leben steht, die mannigfachen Triebe, Motive, Strebungen, Verhaltungsweisen usw. klarlegen, damit nicht durch Unwissenheit und Gedankenlosigkeit Fehler begangen werden. Über Gewissensbildung spricht Paulsen ausführlicher, vielfach im Anschluß an Försters Moralpädagogik. In der Schule muß der Moralunterricht auch seinen Platz finden, und zwar am besten im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht. Paulsen glaubt nicht, daß aus dieser Verknüpfung ein Schaden erwachse — und man kann ihm beistimmen unter der Voraussetzung, daß der Religionsunterricht selbst innerlich umgestaltet und weniger dogmatisch gestaltet wird. Paulsen warnt auch vor einem Mißbrauch der Bibel und billigt die Bestrebungen, die moralischen Dinge als menschliche Angelegenheiten zu behandeln, sie dem Kinde durch Beispiele aus seinem täglichen Leben usw. näherzubringen. Aber im ganzen ist er an dieser Stelle reichlich konservativ und hält an der Bibel, dem Katechismus usw. als wichtigstem Weg auch zur moralischen Belehrung fest. Er ist der Ansicht, daß eine unerschöpfliche Fülle von Weisheit in den biblischen Erzählungen ruhe, und daß der Katechismus nach Luthers Erklärungen eine nicht zu ersetzende historische Wucht besäße. Ich kann Paulsen hier nicht immer folgen, wenn ich auch wieder verstehe, wie er aus seinem Erleben heraus so urteilen mußte. In seiner häuslichen und Schul-Erziehung hat eben die Bibel so starken Einfluß auf ihn geübt.

Eine theoretische Behandlung der Prinzipienfragen der Ethik müßte auf den höheren Schulen den Abschluß des Moralunterrichtes bilden: an dieser Stelle ergibt sich schon die Notwendigkeit philosophischer Belehrung in der Schule.

Die einzelnen Seiten der Willensbildung werden an Hand des aus der Ethik entnommenen Systems der Tugenden entwickelt. Tapferkeit, Beharrlichkeit, Wahrhaftigkeit und Besonnenheit: sie bezeichnen die vier Richtungen des sittlichen Willens. Wir sehen wieder den Mann vor uns, der seines Vaters Art, die er geerbt, mit den Worten beschreibt: 'Klare Besonnenheit in der Überlegung und feste Energie in der Durchführung des gefaßten Entschlusses gehörten zu seinem Wesen.' Bei der Tapferkeit werden drei Gesichtspunkte hervorgehoben: Abhärtung gegen die deprimierenden Affekte, gegen Schmerz und Furcht; das Ehrgefühl muß als Gegenmotiv gegen Furcht und Schmerz zur Wirkung gebracht werden; die Kraft des körperlichen Systems erhöht die Widerstandskraft gegen Furcht und Schmerz. Die Beharrlichkeit ist die Willensenergie, 'die in stetigem und nachhaltigem Einsetzen der Kraft Widerstände, Schwierigkeiten, Mühsale aller Art überwindet'. Man muß dem Kinde etwas zumuten, es schadet nichts, wenn die Aufgaben bis an die Grenzen der Kraft gehen. 'Das Leben ist 'gar nicht so zärtlich, daß es immer erst fragt: Kannst du das auch? ... Eine 'Erziehung fürs Leben, von der jetzt so viel die Rede ist, sollte dies zuerst und 'zuletzt sich sagen: Kraft und Willensenergie, die vor keiner Schwierigkeit zu'rückweicht, das ist die erste große Ausstattung für das Leben' (123). — Wahrhaftigkeit ist 'ideelle Tapferkeit', ist die feste Selbstbehauptung der moralischen Persönlichkeit. Unwahrheit ist das Verderben des inneren Menschen. Um Wahrhaftigkeit zu erziehen, muß man vor allem mit gutem Beispiel vorangehen und

dem Kinde mit Freundlichkeit und Vertrauen begegnen. Auch muß man das Ehrgefühl auf die Seite der Wahrhaftigkeit bringen: Lügen ist schimpflich Dabei ist richtige Belehrung nötig, und man muß sich über das Wesen der Lüge klar werden. Paulsen bespricht eine ganze Reihe verschiedenartiger Lügen Eine sichere Grundlage haben uns hier die Forschungen von William und Clara Stern erst gebracht in ihrer Monographie über die Lüge des Kindes (Leipzig 1909). — Besonnenheit ist die Widerstandsfähigkeit des vernünftig-sittlichen Selbst gegen die Lustreize aller Art (137). Wieder sind es hauptsächlich drei Mittel, die zur Bildung der Besonnenheit führen: die Sinnlichkeit durch frühe Gewöhnung disziplinieren, das Ehrgefühl als Gegenmotiv gegen die Genußsucht ins Spiel bringen, die aktiven Kräfte des Systems entwickeln. 'Freude an tüchtiger Tätigkeit ist das beste Gegenmittel gegen Genußsucht und Begehrlichkeit' (148). — Der Wert dieser Erörterungen, die hier nur kurz angedeutet werden konnten, liegt in dem klugen und feinsinnigen Räsonnement, mit dem Paulsen seine Ratschläge vorträgt. Daß es in diesem Gebiete noch an der experimentellen Grundlage fehlt, ist klar — Sicherheit werden wir erst gewinnen, wenn wir die psychischen Prozesse im kindlichen Geiste noch besser kennen und die Wirkung unserer Erziehungsmittel besser abwägen können.

Spiel und Arbeit in ihrer sich ergänzenden Bedeutung für die Erziehung werden von Paulsen noch besonders erörtert. Das Spiel gewährt reine und schöne Freude, und diese ist das große Förderungsmittel leiblichen und geistigen Gedeihens; das Spiel entwickelt alle Kräfte des Leibes und des Geistes. Ein Spiel hat um so größeren Wert, je mehr und je höhere Kräfte es in freie Tätigkeit setzt. Ähnlich ist es mit dem Wert von Spielzeugen — und daraus folgt, daß die modernen Luxusspielwaren meist von zweifelhaftem Werte sind. 'Ein selbstgebauter Wagen in primitivster Gestalt leistet als Spielzeug mehr als der vollkommenste Motor' (153). Zur Arbeit muß das Kind vor allem erzogen werden; heute geschieht das fast gar nicht mehr durch die Arbeit in der Hausgemeinschaft, sondern fast ausschließlich durch die Schule. Wir dürfen denen nicht folgen, die den Zwang zur Arbeit ganz aus der Schule austreiben wollen. Gewiß: *naturam sequi* — 'aber das schließt nicht Disziplinierung des noch unsicheren Willens durch einen überlegenen fremden Willen aus' (158). Die Hausarbeit darf nicht verschwinden, denn sie verlangt vom Schüler, daß er sich selbst zum Arbeiten zwingt — und darauf darf die Schule nicht verzichten. Früher waren z. B. auf dem Lande Haus und Hof der Eltern die beste Arbeitsschule für die Kinder — schon in den Erinnerungen hatte Paulsen mit Freude und Stolz erzählt, was er alles dem Leben im Elternhause verdanke und welche Quelle lebendiger Anschauung das Landleben bildet (S. 54 ff.). In der Stadt geht das alles den Kindern verloren — die Schule muß versuchen, Ersatz zu bieten. Die Einführung der Handarbeit in alle Schulen ist daher nur zu wünschen. Auf die Landeserziehungsheime des Dr. Lietz weist Paulsen empfehlend hin.

Der sexuellen Erziehung widmet Paulsen eine besondere Betrachtung und hat auch in zwei viel beachteten Artikeln der 'Woche' 1907 sich über 'geschlechtliche Sittlichkeit' geäußert (Ges. Abh. S. 537 ff.). Seine pädagogischen

Vorschläge harmonieren hier wieder mit denen Försters. Wir müssen uns bemühen, den 'Habitus der Schamhaftigkeit' von klein auf in die Seele des Kindes zu pflanzen und das Vorstellungsleben des Kindes vor der Infektion mit dem Schmutzigen zu behüten. Auch hier ist die Förderung jeder Art von gesunder Tätigkeit wichtig, namentlich auch der körperlichen. Und endlich muß der Stolz gegen die Triebe aufgeboten werden. Gegen die sexuelle Aufklärung in Schule und Haus verhält sich Paulsen ziemlich ablehnend. Er meint, daß am besten der Arzt, etwa bei der Entlassung aus der Schule, das Nötige sagen soll. Ich glaube, auch hier ist Paulsen ein wenig zu zurückhaltend — die Wege zur Belehrung im Hause namentlich, die etwa Lhotzky oder in jüngster Zeit Kabisch gewiesen haben, halte ich für durchaus gangbar. Als 'schamlose Aufdeckung' kann doch niemand ein ernstes Gespräch über diese Fragen empfinden.

Die Ehre als Motiv spielt eine wichtige Rolle in der Erziehung: den fröhlichen Wetteifer muß man erhalten, dabei ihn vor jeder Entartung bewahren. Mit Lob und Tadel muß man richtig umgehen, um das Ehrgefühl in förderlicher Weise zu beeinflussen. Man muß — wie wir schon früher ausführten — mit beiden nicht zu verschwenderisch sein, sich vor Superlativen hüten und vor allem ungerechtes und unverdientes Loben und Tadeln vermeiden. Außer der Ehre bei den Autoritäten spielt die Ehre bei den Kameraden eine große Rolle beim Kinde. Daher muß der Lehrer sich hüten, den einzelnen in Konflikt mit dem 'genossenschaftlichen Ehrgefühl' zu bringen und das korporative Ehrgefühl der Gesamtheit zu verletzen.

Die 'sozialen Tugenden' finden ihre erste und natürlichste Bildung in der Familie. Paulsen hebt mit vollstem Recht die große Bedeutung des Familienlebens auch an dieser Stelle wieder hervor. Mit Energie weist er alle destruktiven Tendenzen der Sozialdemokratie und anderer Schwärmer zurück: der Zukunftsstaat wird Utopie bleiben, und die freie Liebe darf nicht die Ehe ersetzen. 'Es gibt für ein Menschenkind nichts, was es weniger entbehren kann, als den Sonnenschein der Mutterliebe' (184). Alle Anstaltserziehung in Internaten ist ein Notbehelf; wir dürfen auch Fichte und Lagarde nicht glauben, daß auch nur für die ältere männliche Jugend die Anstaltserziehung besser sei. Gewiß haben die geschlossenen Erziehungsanstalten bestimmte Vorzüge vor dem Hause: die ganze Ordnung dient nur der Erziehung, sie nimmt auch die Widerstrebenden mit. Aber diese Vorteile wiegen doch die Nachteile nicht auf.

Gerechtigkeit, Höflichkeit und Nächstenliebe sind unter den sozialen Tugenden vor allem zu bilden. Ein rechter Moralunterricht muß auf das Unrecht in tausend verschleierten Gestalten hinweisen, wie es in scheinbarer Harmlosigkeit überall auftritt.

Zum Abschluß der Willensbildung gehört es, den Geist zur Liebe zur Heimat, zum Vaterlande und zuletzt zur Menschheit (Humanität) anzuleiten. Heute interessiert man sich besonders für 'nationale Erziehung' — Paulsen meint, daß besondere Veranstaltungen dazu nicht nötig sind. Unter normalen Verhältnissen wachsen die patriotischen Gefühle von selbst auf — leider, so werden wir aber sagen müssen, existieren diese normalen Verhältnisse lange

nicht überall! Und so wird denn 'staatsbürgerliche Erziehung' mit nationaler Tendenz in höherem Maße nötig sein, als Paulsen es zugeben will. Natürlich ist kein Chauvinismus zu unterstützen, und so können wir Paulsen wieder folgen, wenn er, das erste Buch abschließend, sagt: 'Aufgabe der Erziehung wäre also, 'die Jugend einerseits mit einem kräftigen und klaren Nationalitätsbewußtsein 'zu erfüllen, andrerseits zugleich aber auch zur Freiheit des Geistes in der 'Schätzung des Fremden hinzuleiten' (201).

Die intellektuelle Ausbildung ist Gegenstand der allgemeinen und speziellen Didaktik, der Lehre vom Unterricht. 'Die Aufgabe des Unterrichts ist die Aus-'bildung der Kräfte der Intelligenz zur Fähigkeit, ihre Aufgaben im Leben aufs 'vollkommenste zu erfüllen' (205). Paulsen hebt also gleich die Fähigkeits-bildung als entscheidend hervor, nicht die Übertragung eines gewissen Lern-stoffes. Der Intellekt hat im Leben technisch-praktische und theoretische Auf-gaben zu lösen — für beides muß er geübt werden. So ergeben sich Berufs-bildung und Allgemeinbildung als notwendig. Den Begriff der Bildung stellt Paulsen hier in den Mittelpunkt, gemäß der Tradition des Idealismus von Herder und W. v. Humboldt her. In der 'Pädagogik' wie auch namentlich in dem Ar-tikel 'Bildung' aus Reins 'Enzyklopädie' (Ges. Abh. 127 ff.) und dem Aufsatz 'Deutsche Bildung — Menschheitsbildung' (ebd. 349 ff.) sucht Paulsen einen geistigen und vertieften Begriff der Bildung dem gewöhnlichen gegenüber heraus-zuarbeiten. 'Gebildet ist, wer das weiß, was er braucht, und wer das, was er 'weiß, zu brauchen versteht, um die ihm vom Leben gestellten Aufgaben recht-'schaffen zu lösen, sowohl die besonderen technisch-praktischen als die allgemein-'menschlichen Lebensaufgaben' (Päd. 211). 'Da der einzelne geistiges Leben nur 'als Glied eines der großen geschichtlichen Wesen, als Kind und Genosse eines 'Volkes hat, so können wir Bildung auch erklären als die durch Erziehung und 'Unterricht erworbene Fähigkeit zu voller und allseitiger Teilnahme an dem 'geistig-geschichtlichen Leben seines Volkes und seiner Zeit' (Ges. Abh. 136). Der vulgäre Begriff der 'allgemeinen Bildung' legt besonderen Wert auf ein be-stimmtes Wissensquantum auf allen Gebieten — und dieser verkehrte Begriff hat tyrannisch in die Gestaltung des Schulwesens eingegriffen. In der Gesell-schaft herrscht ein noch flacherer Begriff: wer über alle Dinge oberflächlich reden kann, in den Tagesereignissen Bescheid weiß, der ist 'gebildet'. Diese Halbbildung ist eine rechte Zeitkrankheit. Wahre Bildung kann nicht von außen gemacht werden, sie wächst nur von innen heraus. Eine derartige in-tellektuelle Bildung ist in engstem Zusammenhange mit der sittlichen Bildung, denn sie begründet ein Gebiet geistiger Interessen, das dem sinnlichen Trieb-leben den Boden verengt. So ist also wahre Bildung das höchste Ziel des Unterrichtes.

In den Erörterungen über die allgemeine Form des Unterrichts hebt Paulsen — wieder im Sinne eines Hauptzuges der modernen Reform — die Selbsttätig-keit als unbedingt notwendig hervor. 'Lehren besteht nicht in einem Übergeben, 'und Lernen nicht in einem passiven Aufnehmen von Kenntnissen' (225). 'Alle 'Erkenntnis, von der Anschauung bis zum Begriff, muß von dem Schüler selbst

'innerlich erzeugt werden. Was der Lehrer tun kann, ist nichts anderes, als 'daß er dem Schüler Anregung zur Selbsttätigkeit in bestimmter Richtung gibt.' Paulsen benutzt dann den Begriff der Apperzeption, um seinen Gedanken zu erläutern: 'Lernen besteht darin, daß der Schüler mit den in ihm vorhandenen 'Vorstellungen und Begriffen die dargebotenen Elemente apperzipiert, d. h. aus 'ihnen neue Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe bildet und diese dem 'älteren Bestande angliedert.' Das wirkliche Erfassen und Verstehen hängt davon ab, daß der Schüler seinem geistigen Standpunkte nach das Dargebotene fassen kann und daß er es durch Aufmerksamkeit wirklich aneignet. Daraus folgen die Grundregeln aller Didaktik: der Unterricht muß für die betreffende Altersstufe verständlich sein, und er muß Aufmerksamkeit erregen und erhalten (231). Nach Besprechung der verschiedenen Arten von Fragen weist Paulsen auf das Prinzip des methodischen Fortschritts hin: immer muß das Nachfolgende durch das Vorhergehende vorbereitet sein.

Die allgemeine Didaktik abschließend erörtert Paulsen dann noch Aufmerksamkeit und Gedächtnis, wieder anschließend an die Ergebnisse der experimentellen Psychologie. Aufmerksamkeit ist Konzentration der psychischen Energie auf einen Punkt, ist Einstellung der zur Apperzeption bestimmter Reize geeigneten Vorstellungsgruppen. Wir unterscheiden (mit Wundt) willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit; letztere kann durch materiales oder formales Interesse geweckt werden. Das formale Interesse ist für allen Unterricht besonders wichtig. — Mit der Ängstlichkeit wegen der Ermüdung der Schüler im Laufe der Stunde geht man heute zu weit. Doch sind natürlich Abwechslung und Erholung nötig, um der Ermüdung entgegen zu wirken. — In der Gedächtnislehre geht Paulsen kurz auf Wesen und Theorie des Gedächtnisses ein, bespricht die Bedingungen, von denen das Beharren der Vorstellungen abhängig ist, und die individuellen Verschiedenheiten im Gebiete des Gedächtnisses. Einige Regeln für den Unterricht schließen sich an: was der Schüler selbst hervorbringt, behält er leichter als das bloß passiv Aufgenommene; Dinge, die man vor Augen entstehen sieht, prägen sich besser ein als fertig vorliegende usw.

Dann folgt die 'spezielle Didaktik', die noch über 150 Seiten der 'Pädagogik' füllt. Da hier der besondere Wert und das Charakteristische in der Fülle der Einzelausführungen liegt, so läßt sich davon in einem kurzen Aufsatz kein zusammenhängendes Bild geben. Paulsen geht alle humanistischen und realistischen Fächer durch, stets drei Punkte besonders beachtend: 1. Die Geschichte des Unterrichtsfaches, 2. seine Bedeutung für das geistige Leben und daraus folgend die Stellung im Schulunterricht, 3. die besondere Aufgabe und Form des Unterrichts in jedem Fach. Wir wollen nur einige Fragen herausgreifen.

Von den alten Sprachen hält Paulsen das Latein für die wichtigste und unentbehrliche (269). Das Griechische ist entbehrlich — Latein, Französisch, Englisch müssen wir lernen, wir können nicht alle auch noch Griechisch lernen (270). Ich kann hier Paulsen nicht folgen — und wenn er selbst von einer Bedeutung der alten Sprachen für die 'literarisch-ästhetische' Bildung redet, so

kommt doch dafür das Griechische in erster Linie in Betracht, wie Paulsen ja auch S. 278 ff. ausführt. Darf man da wirklich den Gesichtspunkt des praktischen Nutzens voranstellen und trotzdem das Latein bevorzugen?

Beim deutschen Unterricht führt Paulsen aus, daß 'eine kleine Vermehrung' der Stunden in den höheren Schulen nicht unerwünscht sei, besonders wenn auch mehr wissenschaftliche und philosophische Literatur berücksichtigt würde (313). Die Prosalektüre wird auf dem Gymnasium vernachlässigt (317). Daß es 'geeignete Lesebücher in großer Zahl' gibt, möchte ich doch bezweifeln. Der deutsche Unterricht soll auch zur Kenntnis der älteren Sprachformen führen: Mittelhochdeutsch muß in weiterer Ausdehnung gelehrt werden, damit unsere große alte Kultur und Literatur den Schülern zugänglich gemacht wird. Wir müssen den Zusammenhang mit unserer Vergangenheit wiedergewinnen!

Der philosophischen Propädeutik ist ein eigenes, interessantes Kapitel gewidmet. Paulsen hält den philosophischen Unterricht für durchaus notwendig — und mit ihm die allermeisten heute! Die Bedeutung der Philosophie ist gewaltig gestiegen in den letzten Jahrzehnten, und der Mangel an jeder Belehrung auf der Schule über allgemeine Weltanschauungsfragen wird tief empfunden. Mit den einzelnen Vorschlägen Paulsens bin ich weniger einverstanden[1]) — Logik und Psychologie scheinen mir nicht das Wichtigste für die Schule.

Ein Religionsunterricht ist notwendig, weil Religion notwendig ist. Aber dieser Unterricht darf nie konfessionell-dogmatisch sein! 'Die Schule beschränkt 'sich auf eine ganz unkonfessionelle, rein historisch-exegetische Behandlung der 'großen Denkmäler des religiösen Lebens, auf die Vermittlung der Kenntnis und 'des Verständnisses des Christentums' (340). Auch hier hebt Paulsen ein wenig zu stark den Wert der biblischen Schriften hervor. Für die nähere Gestaltung des Unterrichtes hält Paulsen die Vorschläge von Heuck und Harnack für sehr geeignet: Religionsunterricht nur auf Unter- und Oberstufe, nicht auf der Mittelstufe! Die Oberstufe müßte sich mit reflektierender Betrachtung der Religionsgeschichte vor allem befassen. Auch das Problem der Simultanschule behandelt Paulsen in demselben Sinne wie in dem Aufsatz 1904: 'Simultan- oder Konfessionsschule?' (Ges. Abh. S. 367 ff.). 'Nicht Simultanschule und nicht Kon-'fessionsschule, sondern Staatsschule mit Berücksichtigung der Konfession, 'soweit die notwendige Entwicklung des nationalen Bildungswesens solche 'zuläßt.'

Der Geschichtsunterricht soll belehren und erziehen. Erziehen dadurch, daß er vorbildliches großes Leben vor Augen stellt, belehren durch die Kenntnis der Vergangenheit, die zum Verstehen der Gegenwart führt. Damit ergibt sich das Auswahlprinzip: alles menschlich Große und Bedeutende kann zum Unterricht gebraucht werden, und dazu alles, was bis in unser Leben hinein wirkt (360). Von Einzelheiten tadelt Paulsen mit Recht, daß viel zu viel Details aus der Kriegsgeschichte gelehrt werden, und daß die Überlastung des Gedächtnisses mit Zahlen eine zu große ist. Auf 'politischen Anschauungsunterricht' weist

[1]) Vgl. meine Broschüre 'Zum Bildungsproblem'. Leipzig 1911.

Paulsen als notwendig hin. Bei der Geographie ist Geologie und Wirtschaftsgeographie auf der Oberstufe zu berücksichtigen.

Was das Verhältnis der humanistischen zu den realistischen Fächern anbetrifft, so sind die ersteren für die Bildung wichtiger und müssen immer an erster Stelle stehen. 'Vertiefung in die Werke des Geistes ist eine allgemeinere und notwendigere Aufgabe als das Studium der Natur' (383). Dabei bleibt die Bedeutung der Naturwissenschaften unbestritten: sie liefern die Unterlage für die theoretische Weltauffassung, sie lassen uns die Lebenserscheinungen verstehen, gewöhnen uns an kausales Denken usw.

Für den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften gilt: seine Aufgabe ist 'das Verständnis des organischen Lebens in einigen seiner Hauptformen', nicht das Einprägen des 'Systems' der Tiere und Pflanzen! Was Paulsen im einzelnen über die Methode des Unterrichts sagt, ist nicht immer haltbar — die Morphologie braucht nicht so ausführlich der Biologie voranzugehen, man beginnt in der Oberrealschule z. B. den Botanikunterricht mit dem allgemeinen Thema: die Pflanze als lebendes Wesen; Atmung und Ernährung, Fortpflanzung und Keimung können mit geschickten Hilfen durch die Anschauung schon im Anfangsunterricht klargemacht werden. — Physik, Chemie, Mathematik wollen wir hier übergehen.

Einige Ausführungen gibt Paulsen noch über die ästhetische Erziehung. 'Die Aufgabe der ästhetischen Bildung ist, die Fähigkeit zu teilnehmendem Verständnis für die Werke der Kunst und Dichtung zu entwickeln' (398). Die Kunst ist von höchster Bedeutung für das Volksleben, oder sie müßte es jedenfalls sein, und zwar durch Form und Inhalt. 'Die letzte und höchste Aufgabe 'der Kunst und Dichtung ist die Darstellung menschlicher Lebensideale, das 'Schaffen idealer Gestalten, in denen ein Volk die höchste Offenbarung seines 'Wesens anschaut' (399). Entwicklung der angeborenen Kunsttriebe durch Übung ist die Form des Unterrichts: Zeichenunterricht, Gesangunterricht, Tanzunterricht (Rhythmus!), literarischer Unterricht dienen dieser Übung. Wieviel hier noch zu tun ist, betont Paulsen nachdrücklich. Man kann ihm hier im ganzen nur beistimmen.[1])

Damit haben wir die Übersicht über Paulsens Pädagogik beendet. Keine großen Überraschungen, keine schwungvollen Schlagworte, die in die Tagespresse übergehen könnten, sondern kluge, besonnene Reflexion, die das Alte über dem Neuen nicht vergißt und sich nicht durch 'moderne' Lieblingsmeinungen blenden läßt. Und wenn wir auch hier und da ein wenig zu viel des Alten zu finden glaubten und eine persönlich bedingte Grundtendenz von einem Wesenszuge der jüngeren Generation nichts wissen will, so werden wir doch stets in herzlicher Verehrung zu diesem starken Führer aufblicken, der vor allem ein Mensch und ein Mann war!

[1]) Vgl. meinen Vortrag 'Kunst und Schule' in der oben genannten Broschüre 'Zum Bildungsproblem'.

ALTSPRACHLICHER GRAMMATIKUNTERRICHT UND KLASSIKERLEKTÜRE

Von Hermann Schott

In den Anschauungen über das Wertverhältnis zwischen Grammatikunterricht und Hinübersetzung einerseits und altsprachlicher Lektüre andrerseits hat sich trotz der energischen Gegenbewegung, die auf der Bremer Versammlung des Gymnasialvereins von 1899 unter Führung von Müller-Blankenburg einsetzte, im ganzen doch eine Verschiebung zugunsten der Lektüre vollzogen. In dem geringeren Umfang der Schulgrammatiken und Übersetzungsbücher, im Stundenplan und in dem Zahlenverhältnis der Hin- und Herübersetzungen hat das seinen deutlichen Ausdruck gefunden. Andrerseits hat sich der grammatikalische Unterricht auf dem ihm verbliebenen engeren Gebiet um so entschlossener zur Abwehr gerüstet und durch Aufgabe unhaltbarer Positionen an Widerstandskraft nur gewonnen. Die Theorie von seiner vollständigen Entbehrlichkeit wenigstens in den obersten Klassen ist jetzt von einem entscheidenden Siege so fern wie jemals, die Erkenntnis von seinem geistesbildenden Wert im allgemeinen und seiner Unentbehrlichkeit als Hilfsmittel gerade auch der Klassikerlektüre immer noch die herrschende.

Aber sosehr man sich darüber freuen mag, daß die Erkenntnis vom unersetzlichen Wert des grammatischen Unterrichts überhaupt im Grunde noch unerschüttert geblieben ist, für die Frage, ob der grammatische Unterricht, wie er z. Z. tatsächlich gegeben wird, nicht noch mancher Verbesserung fähig und bedürftig ist, ist damit natürlich noch nichts bewiesen. Und so besteht wie auf allen Gebieten gerade des humanistischen, weil am meisten angefochtenen Unterrichtswesens, so auch auf diesem für uns Lehrer der alten Sprachen nach wie vor die ernste Pflicht stets erneuter Selbstprüfung, ob wir den grammatischen Unterricht so geben, daß er tatsächlich ein lebendiges Glied im Organismus zunächst wenigstens des antiken Sprachunterrichts, dann des Gesamtunterrichts ist und daß er vor allem der Lektüre die Dienste leistet, die er nach unserer eigenen Behauptung ihr leisten muß, wenn er nicht eine Hauptstütze seiner Existenzberechtigung verlieren soll.

Es ist mir in meiner nun schon elfjährigen Praxis in den mittleren Klassen (Obertertia-Obersekunda) des Gymnasiums und meiner nicht minder wertvollen vierjährigen Erfahrungen als Lehrer des Lateinischen an der Oberrealschule zur Überzeugung geworden, daß unser altsprachlicher Grammatikunterricht jenen lebendigen Zusammenhang mit der Klassikerlektüre noch nicht in genügender

Weise pflegt, daß er vielmehr in dieser Hinsicht noch mancher Umgestaltungen teils in Form von Ergänzungen, teils von Ausschaltungen bedarf. Und im Gespräch mit Kollegen, auf deren Urteil ich besonderen Wert lege, habe ich mich überzeugen dürfen, daß ich mit meinen Anschauungen nicht alleinstehe.

Ich gehe gleich *in medias res* und führe praktische Einzelheiten an, die wertvoller sein werden, als theoretische Ausführungen allgemeiner Art.

1. Begonnen sei mit dem Hinweis auf eine der häufigsten sprachlichen Erscheinungen in den beiden alten Sprachen, der Auslassung des Demonstrativums vor dem Relativum mit oder ohne Inversion. Wenn der Grammatikunterricht die Aufgabe hat, der Lektüre vorzuarbeiten, so müßte er auf diese Erscheinung, wenn auf irgendeine, ausgiebig eingehen. Statt dessen spielt sie in den Grammatiken nur eine ganz nebensächliche, in den Übungsbüchern überhaupt keine Rolle. Die Folge ist, daß die Schüler die nötige Übung am Lesestoff selbst erwerben müssen, wobei es naturgemäß ohne fortwährende Schwierigkeiten, Zeitverlust und Ärger nicht abgeht. Zwar an die ganz einfachen Erscheinungsformen der Ellipse des Demonstrativs und der Inversion gewöhnen sich die Schüler, auch die schwachen, rasch. Aber leider sind die komplizierteren häufiger. Eine solche Komplikation liegt namentlich vor, wenn der Kasus des ausgelassenen Demonstrativums ein anderer sein müßte, als der des Relativs. So Xenophon Anab. III 5, 14: *ὅσοι δὲ ὑποδεδεμένοι ἐκοιμῶντο, εἰσεδύοντο εἰς τοὺς πόδας οἱ ἱμάντες* ('wer aber die Schuhe beim Schlafe anbehielt, dem gruben sich die Riemen in die Füße ein'). Nicht minder unangenehm macht sich die Sache geltend, wenn ein Ortsadverb Träger der Ellipse bezw. der Inversion ist. Ich verweise auf Anab. VI 7, 7: *πορευώμεθα ἔνθεν ἡμῖν μικρόν τι παραδραμεῖν ἔσται. . . .* 'begeben wir uns an eine Stelle, von wo aus.' (Nebenbei gesagt: Welche Sisyphusarbeit machen wir uns mit dem Einüben gerade der griechischen Ortsadverbien für den Gebrauch der Hinübersetzung! Wie viel nötiger und fruchtbringender wäre es aber, sich die in der Praxis vor allem Schwierigkeiten machenden wie *ᾗ, τῇ, ἔνθα, ἔνθεν*, namentlich in Verbindungen wie *τῇ μὲν- τῇ δέ, ἔνθεν καὶ ἔνθεν* an einer Fülle [nicht bloß zwei oder drei] von griechischen Beispielen vorzuführen! Das wäre eine Vorarbeit für die Lektüre, die den Schülern diese schwermerkbaren Worte auch zu wirklichen Bekannten machen würde, während der bloße deutsch-griechische Gedächtnisdrill sie ihnen so wenig vertraut macht, wie Personen, die man ihnen bloß mit dem Namen nennt, sei es auch noch so oft.)

Auch die Häufung mehrerer Ellipsen des Demonstrativums wirkt sehr verwirrend, ebenso ihre Konkurrenz mit dem relativischen Anschluß. So anab. IV 4, 14: *ὅσοι δὲ ὅτε τὸ πρότερον ἀπῆσαν ἐνέπρησαν τὰς οἰκίας . . ., δίκην ἐδίδοσαν κακῶς σκηνοῦντες.*[1]) Aus Cäsar führe ich an bell. Gall. IV 14, 4: *Quo loco qui celeriter arma capere potuerunt, paulisper nostris restiterunt* 'hier leisteten uns die, welche schnell die Waffen zu ergreifen vermochten, eine Zeit-

[1]) Neuerdings wird allerdings gelesen: *ὅσοι δὲ πρότερον ἀπῆσαν ἐμπρήσαντες τὰς οἰκίας.* Die alte Lesart scheint mir aber bei weitem klarer und sachgemäßer, und jedenfalls hätte Xenophon so sagen können.

lang Widerstand'. Oder VII 81, 6: *M. Antonius et C. Trebonius, quibus hae partes ad defendendum obvenerant, qui ex parte nostros premi intellexerant, his auxilio ex ulterioribus castellis deductos summittebant.* — Besonders verfänglich ist es, wenn mit dem ausgelassenen Demonstrativum ein anderes konkurriert, das nur scheinbar zum folgenden Relativsatz gehört, in Wahrheit aber rückwärts weist. So bell. civ. II 34, 3: *relicti ab his* (gemeint sind die im vorigen Satz genannten *equites*) *qui una procurrerant levis armaturae circumvenicbantur.* Also: 'von diesen im Stich gelassen wurden die Leichtbewaffneten, die mit ihnen vorgestoßen waren, umzingelt.' — Daß es der Schnelligkeit und dem glatten Vorwärtskommen in der Klassikerlektüre außerordentlich förderlich wäre, wenn die Schüler sich nicht erst an ihr selbst an die Unterscheidung des Relativs der Satzverbindung, der Korrelation und der indirekten Frage zu gewöhnen und in ihr zu üben brauchten, ja daß dies viel wichtiger wäre als so viele Quisquilien und Selbstverständlichkeiten der Kasuslehre und Syntax, denen wir so sehr viel Zeit widmen, wird wohl niemand im Ernst bestreiten wollen.

Meine Meinung ist es natürlich nicht, daß es Mittel und Wege gäbe, solche Schwierigkeiten bei der Lektüre von vornherein schon durch den Grammatikunterricht aus dem Wege zu räumen, oder daß das auch nur ein erstrebenswertes Ziel sein könnte. Schwimmen lernt man nur im Wasser und Übersetzen im vollsten Sinne des Wortes erst an den Klassikern selbst. Aber das ist allerdings meine Meinung, daß es gut wäre, wenn die Schüler an solche Stellen nicht ganz unvorbereitet und ungeübt herankämen, wenn vielmehr ihr Blick schon einigermaßen darauf geschult und auf die im allgemeinen vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten eingestellt wäre. Und dafür könnte und müßte im grammatischen Unterricht Möglichkeit und Gelegenheit geboten werden.

2. Ein weiterer sehr wichtiger Punkt sind die antiken Periodenformen, namentlich die lateinischen, und ihre Unterschiede von den deutschen, wie sie fürs Lateinische in Nägelsbachs Stilistik (§ 148—154) in der bekannten mustergültigen Weise behandelt sind. Zusammenhängend und einigermaßen gründlich wird dies Gebiet nirgends durchgenommen, trotzdem es für die allgemeine logische Durchbildung der Schüler wie für die Beherrschung und klare Einsicht in die bei der Lektüre vorkommenden Periodenbilder, nicht zuletzt auch für ihre geschmackvolle deutsche Wiedergabe so wichtig wäre. Natürlich könnten die schwierigeren Teile dieses Kapitels nicht vor Sekunda behandelt werden, hier aber wären sie im ersten Halbjahre als Vorübung zu Cicero und Livius von größtem Wert. Die grundlegenden ganz einfachen Elementarformen (*a, A, a; a/b, A; α, a, A*) und ihre Unterschiede vom deutschen Satzbau könnten auch schon in den unteren Klassen (von Quinta an) behandelt und in den Übungsbüchern dieser Klassen (natürlich an lateinischen Sätzen) sowie an der Neposlektüre den Schülern immer wieder veranschaulicht werden. Jeder einigermaßen erfahrene Lehrer wird mir zugestehen, daß das eine ganz außerordentlich wichtige Vorarbeit für die Klassikerlektüre, auch schon für Cäsar, wäre. Und daß gerade in diesen Dingen die unvergleichliche Plastik und die das Denken übende Kraft der antiken Sprachen am reinsten und wirksamsten in Erscheinung tritt,

bedarf an sich keines Beweises. Jedenfalls wären solche Dinge im grammatischen Unterricht viel wichtiger als so manches, womit wir zum Zweck der Hinübersetzung die Schüler und uns plagen. Allerdings genießen die Schüler die erziehende Wirkung dieser Dinge auch bei der Lektüre selbst schon, d. h. von selbst. Aber wenn sie an diese Dinge in der Lektüre ohne jede Vorübung herantreten, ist diese erzieherische Wirkung mit zuviel Zeitverlust und fortwährenden Hemmungen erkauft, die dem obersten Zweck der Lektüre, welcher doch immer der sachliche und ästhetische ist, zu starke Konkurrenz machen. Einzelbeispiele für dieses Kapitel beizubringen ist wohl unnötig. Es genügt auf das bei Nägelsbach selbst zusammengetragene Material zu verweisen.

3. Nicht minder wichtig als die besprochenen Punkte ist die Synonymik und der Bedeutungswandel der Wörter, d. h. die rechtzeitige Einführung der Schüler in beides in Verbindung mit der Grammatik. Noch viel zu sehr treten die Schüler an die Klassikerlektüre mit der wenn auch unbewußten Anschauung heran, daß im allgemeinen jedem lateinischen Wort eigentlich nur eine oder höchstens zwei bis drei deutsche Bezeichnungen entsprächen. Dadurch bekommt die Wiedergabe des fremdsprachlichen Textes nicht nur die bekannte eintönige Steifheit und den allzu ausgesprochenen *latinus* oder *graecus color*, sondern auch oft eine Unklarheit, die auch bei grammatisch vollkommen korrekter Wiedergabe doch bis zu völliger Verdunkelung des Sinnes und zu den störendsten Widersprüchen mit der Situation führen kann. Welche Mühe kostet es bei der Lektüre, den Schüler daran zu gewöhnen, daß *κελεύειν* (und oft auch *iubere* im Lateinischen) keineswegs immer 'befehlen', sondern ebensooft 'bitten', 'auffordern', 'einladen', auch 'raten' heißen kann. Und sind wir an diesem Übelstand nicht selbst schuld? Hat man es doch, als er das Wort in der Formenlehre kennen lernte, für viel wichtiger gehalten, ihn darauf einzudrillen, daß er ja nicht *κεκέλευμαι*, sondern *κεκέλευσμαι* schreibt, als ihm die mit dem lateinischen *celer* verwandte Grundbedeutung 'antreiben' anzugeben und ihn darauf aufmerksam zu machen, daß das Wort alle Stufen der Bedeutung vom höflichen Bitten und Raten bis zum barschen Befehl umfaßt. Und das hat denn auch für die Hinübersetzung die leidige Folge, daß die Schüler, wo sie auf das Wort 'raten' stoßen, immer mit dem schwerfälligen und oft gar nicht in die Situation passenden *συμβουλεύειν* operieren zu müssen glauben und an das einfache *κελεύειν* gar nicht denken. Also nicht nur die Anschaulichkeit, sondern auch das Bedürfnis der Hinübersetzung kommt bei dieser verfehlten Praxis unter die Räder. Und genau so ist es mit *ἔρχεσθαι* 'kommen' (an den Platz des Redenden oder Erzählenden), aber auch 'gehen' (von ihm weg), *advenire* 'ankommen', aber auch 'heran kommen', *videri* 'scheinen', aber auch 'offenbar etwas sein' oder 'tun', *intellegere* nicht nur 'einsehen', sondern überhaupt 'sehen', 'erkennen', 'wissen', 'bedenken', *ἤδη* nicht nur 'schön', sondern auch 'jetzt', 'nunmehr', *ὁδός via* nicht bloß 'Weg', sondern auch 'Straße'[1]), *commeatus* nicht nur 'die Zufuhr', auch nicht bloß 'der

[1]) Wer etwa meinen sollte, dieses Beispiel sei doch recht gesucht, da es wohl kaum einen Schüler geben werde, der nicht von selbst durch den Zusammenhang ohne weiteres auf die richtige Wahl zwischen diesen beiden Bedeutungen geführt werde, dem rate ich,

Urlaub', sondern überhaupt die 'Verbindungen' (Möglichkeit des Hin- und Hergehens). Also *commeatu intercludere* 'die Verbindungen', nicht bloß 'die Zufuhr abschneiden'. — An solchen Wörtern, d. h. in der einseitigen und die Situation nicht berücksichtigenden Stereotypie ihrer Wiedergabe, rächt sich die im ganzen noch immer viel zu sehr herrschende Vernachlässigung des etymologisch-semasiologischen Moments in unserem altsprachlichen Grammatikunterricht aufs bedenklichste und bringt in das Deutsch, mit dem unsere Schüler die Klassiker wiedergeben, und leider auch in unsere Übungsfächer jene linkische Steifheit und farblose Verschwommenheit, die unserem altsprachlichen Unterricht so viel Feindschaft und Spott eingetragen hat.[1]) Ist doch in Wahrheit ohne dieses Zurückgehen auf die Grundbedeutungen der Wörter und ohne die Ableitung der Gebrauchsbedeutung aus ihr die Sprache nur ein Herbarium, mit ihr eine frischblühende Wiese mit leuchtenden Blumen in allen Größen und Formen.

Gewiß muß auch auf diesem Gebiet (Gewöhnung der Schüler an den Bedeutungswandel und an Selbständigkeit seiner Ableitung aus der Grundbedeutung) die Hauptsache die Lektüre selbst tun und außerdem die Zeit, die mit dem wachsenden Alter auch die Unreifheit — und diese hat natürlich einen großen Anteil an der linkischen Unklarheit der Übersetzung ins Deutsche —

---

seinen Schülern einmal eine Stelle wie Thukydides VI 66, 3 vorzulegen, wo es heißt, die syrakusanische Reiterei habe *τὴν Ἑλωρίνην ὁδόν* überschritten und sich jenseits desselben gelagert. Ich erinnere mich noch recht gut, wie einst in der Oberklasse, der ich selbst angehörte, der zur Übersetzung dieser Stelle aufgerufene, durchaus nicht schlechte Schüler übersetzte: den 'helorinischen Weg' und, durch die unwillige Frage unseres Lehrers 'Was stellen Sie sich wohl unter einem «helorinischen Weg» vor?' stutzig gemacht, erst nach und nach auf die Übersetzung 'Straße nach Heloros' gebracht wurde. Und daß das nicht etwa bloß eine geschmackvollere, sondern überhaupt erst eine Übersetzung war, die eine klare und richtige Anschauung weckte, braucht wohl kaum noch hervorgehoben zu werden.

[1]) Ich nehme selbstverständlich an, daß manche, vielleicht sogar ziemlich viele von uns Lehrern dieses biologische Moment in der Sprache ausgiebig im Unterricht pflegen. Daß aber das oben ausgesprochene Urteil im ganzen durchaus zu Recht besteht, dafür ist das Durchschnittsdeutsch unserer Übungsbücher und das Gros unserer Schulgrammatiken der vollgültige Beweis. Das einzig richtige Prinzip, Grundbedeutung und Gebrauchsbedeutung nebeneinander anzugeben, ist z. B. bei der Aufzählung der Verba noch kaum in irgendeiner konsequent durchgeführt. Um ein besonders auffälliges Beispiel anzuführen, erinnere ich an die Komposita von *do*. *condo* heißt in den Grammatiken einfach 'gründe', anstatt daß unter naturgemäßer Ableitung aus der Grundbedeutung von *do* = 'tue' seine eigentliche Bedeutung (nämlich 'tue zusammen, mache zusammen, füge zu einem Ganzen zusammen') zuerst angegeben würde, woraus sich dann auch die Verbindung *carmen condere* ebenso natürlich ergibt, wie sie sonst für die Schüler unerklärlich ist. — In welcher Grammatik werden ferner die Schüler auf die Grundbedeutung von *perdere* = 'vertun d. h. vernichten' hingewiesen? obgleich die Analogie mit dem Deutschen 'sein Geld vertun' es so nahe legt. — Ich verweise ferner auf *emere* (urspr. nicht 'kaufen', sondern 'nehmen', daher *adimere* 'wegnehmen'). Welche Spekulation auf die Gedankenlosigkeit der Schüler liegt darin, daß wir ihnen den Bedeutungswechsel des Stammverbs in den Komposita so wenig und so selten aus der Grundbedeutung erklärlich machen! Ich erinnere weiter an *simia* (Stumpfnase, vgl. *τὸ σιμόν*), an *ἀνδράποδα* 'das, was (von der Beute) Menschenfüße hat', *πρόβατα* 'das, was sich vorwärtsbewegt'.

von selbst mehr und mehr beseitigt. Aber mit dieser allgemeinen Wahrheit ist auch in diesem Zusammenhang nichts erwiesen. Worauf es auch hier wieder ankommt, das ist die Frage, ob dieser von Zeit und Übung zu erwartende Heilungsprozeß nicht mit zu vielen und großen Opfern in der Sache der Schriftstellerlektüre erkauft wird, die eben nicht zu sehr zum *vile obiectum demonstrationis* werden darf — ob also nicht schon vor dem Beginn der eigentlichen und namentlich der schwereren Schriftstellerlektüre, auch und schon im grammatischen Unterricht, die eintönige Starrheit in der Bedeutungslehre gemildert und den Schülern von vornherein ein lebendiger Begriff von der Beweglichkeit der Bedeutungen und ihrer Fähigkeit und Bedürftigkeit der Anpassung an den Zusammenhang gegeben werden sollte. Auf die Frage, wie das geschehen soll, will ich hier zunächst nicht des näheren eingehen und bloß darauf hinweisen, daß ein Hauptmittel natürlich eine passende und sorgfältige Auswahl der lateinischen Übungsätze wäre.[1])

4. Bekannt ist auch die außerordentliche Häufigkeit und dementsprechend Wichtigkeit der korrespondierenden Partikeln *καὶ-καί*, *τε-καί*, *οὔτε-οὔτε*, *οὔτε-τε*, *εἴτε-εἴτε* (*ἐάντε-ἐάντε*) und der entsprechenden im Lateinischen, besonders *cum-tum*. Natürlich werden sie in der Grammatik durchgegangen, aber es geschieht stiefmütterlich und spät genug und bei weitem überwiegend unter dem Gesichtspunkt des Bedarfs für die Hinübersetzung, die dann in 99 unter 100 Fällen durch die latinisierende bez. gräzisierende Gestaltung des deutschen Textes so erleichtert ist, daß es ein Kunststück für den Schüler wäre, etwas falsch zu machen. Die Praxis des Gebrauchs dieser Partikelverbindungen in den fremden Sprachen bleibt für den Schüler terra incognita, bis er sie in den Schriftstellern selbst kennen lernt. Dann beginnt bei jedem *καὶ-καί* und *et-et*, dessen beide Glieder nicht unmittelbar aufeinanderfolgen, von neuem das mühsame Suchen und Gestolper bei der Übersetzung. Davon gar nicht zu reden, daß die im Deutschen gegenüber den alten Sprachen bestehende Abneigung gegen antithetische Redegestaltung und der dadurch bedingte Fortfall solcher korrespondierenden Partikelverbindungen im Deutschen den Schülern beigebracht würde.[2]) Nach ent-

[1]) Mit diesen Mitteln (etymologischere Behandlung der Formenlehre und sorgfältigere Auswahl der Übungsätze) könnten wir uns gut die Hälfte der Zeit und Mühe sparen, die wir jetzt auf die Kasuslehre verwenden, namentlich auf die griechische in Untersekunda, die zum guten Teil eine mit unverantwortlicher Zeitverschwendung und komischer Feierlichkeit betriebene Neuaufwärmung der lateinischen ist. Und dabei wird gerade das Wichtigste und für die Lektüre Fruchtbarste am stiefmütterlichsten behandelt, nämlich die *copia verborum*. Ich erinnere zum Beweis an die Verba des gerichtlichen Verfahrens, wo die Grammatiken und Übungsbücher von den möglichen Gegenständen der Anklage im allgemeinen nur die allergewöhnlichsten (*κλοπῆς*, *ἀσεβείας*, *φόνου*, *βίας*) bringen. Das wichtigste, d. h. das Staatsrecht betreffende Material muß sich der Lehrer erst selbst zusammensuchen.

[2]) Ich habe hier Fälle wie Xenophon anab. III 3, 2 im Auge. Dort sagt der Perser Mithradates zu den griechischen Feldherren: *Ἐγώ, ὦ ἄνδρες, καὶ Κύρῳ πιστὸς ἦν . . . καὶ νῦν ὑμῖν εὔνους.* Hier wendet der Deutsche am besten keine korrespondierenden Partikeln an, was auch Schwierigkeiten in der Wortstellung hätte, sondern legt alles in den Ton: 'Ich war ein treuer Freund des Kyros und bin auch euch wohlgesinnt.'

sprechendem Übungsmaterial sucht man in sämtlichen Übungsbüchern vergeblich.

5. Im Anschluß an die bisher besprochenen, etwas umfassenderen Kapitel der Grammatik bezw. Stilistik nun noch einige grammatisch-stilistische Einzelheiten, die ebenfalls in diesen Zusammenhang gehören, d. h. einer größeren Berücksichtigung im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lektüre gewürdigt werden sollten.

a) Adversatives Asyndeton. Der bei Cicero (leider vermag ich die Stelle nicht mehr zu finden) vorkommende Satz: '*Quia ceteri clamabant, ipse tacebat, consentire videbatur*' zeigt, namentlich wenn man sich ihn noch durch Zusätze erweitert und kompliziert denkt, die hier bestehenden Schwierigkeiten und Klippen der Übersetzung: der Schüler wird infolge der äußeren Ununterscheidbarkeit des Hauptsatzes vom adversativen, noch von *quia* abhängigen Satzglied (*ipse tacebat*) bei solchen Sätzen in der Regel einige Zeit brauchen, bis er sich zurechtgefunden hat. — Hierher gehören auch Fälle wie Xenophon hell. I 7, 28: *δεινὰ δ' ἄν ποιήσαιτε, εἰ Ἀριστάρχῳ μὲν .... ἔδοτε ἡμέραν ἀπολογήσασθαι, ... τοὺς δὲ στρατηγοὺς .... πάντων τούτων ἀποστερήσετε.* Die richtige deutsche Wiedergabe (entweder: 'Dem Aristarch habt ihr .... gewährt. Wäre es also nicht ein schweres Unrecht, wenn' oder: 'Wäre es nicht ein schweres Unrecht, wenn ihr den Feldherrn diese Wohltat versagtet, während usw.') — diese deutschen Formen sollten den Schülern schon vorher an einer Reihe ad hoc zusammengestellter Beispiele im grammatischen Unterricht geläufig gemacht werden.

b) Ellipse der Kopula *ἐστίν* in den bekannten Wendungen mit *ἐξουσία, ἀνάγκη, ὥρα, καιρός, σχολή, κίνδυνος, μηχανή, εἰκός, ἐμποδών.* Die zur Veranschaulichung dieser Ellipse in der Grammatik angewandten Sätze wie *ὥρα ἤδη ἀπιέναι* sind natürlich viel zu einfach, um den Schüler mit der Erscheinung wirklich vertraut zu machen, und fast naiv ist es zu nennen, wenn man Untersekundanern solche Sätzchen zur Hinübersetzung gibt. Kommen sie lediglich mit solcher Vorbereitung an Sätze wie anab. V 1, 6: *ἀγοράζεσθαι τἀπιτήδεια αὐκ ἐξουσία εἰ μὴ ὀλίγοις*, so kennen sich selbst gute Schüler zuerst meist nicht recht aus, und es gibt ärgerlichen Aufenthalt. Also auch hier ist Vorübung an komplizierteren Fällen der Anwendung nötig.

c) Richtige Beziehung des Infinitivs im Griechischen, namentlich im Fall der Abhängigkeit von den Verbis des Übergebens, Anvertrauens, Auftragens usw. Z. B. Xenophon anab. IV 5, 8: *Ξενοφῶν εἴ πού τι ὁρᾷ βρωτόν, διεδίδου καὶ διέπεμπε διδόντας τοὺς δυναμένους περιτρέχειν τοῖς βουλιμιῶσιν* 'Xenophon verteilte Nahrungsmittel und schickte, die noch dazu imstande waren, bei den Ohnmächtigen herum mit dem Auftrag, sie auszuteilen'. Hier ist der Infinitiv zunächst von *διέπεμπε* abhängig, nicht von *δυναμένους*, was die meisten Schüler gewiß nicht so leicht von selbst finden werden, und zwar dieselben, die in dem Satz: 'Xenophon schickte Leute zur Verabreichung von Lebensmitteln bei den Ohnmächtigen herum' den griechischen Infinitiv (für 'zur Verabreichung') unfehlbar treffen würden. Also auch hier genügt es nicht, die Schüler im Ge-

brauch der Regel durch und für das Hinübersetzen zu üben, sondern fast noch mehr kommt es darauf an, sie an griechischen Beispielen im Erkennen solcher Infinitive, d. h. ihrer Beziehung zu dem betreffenden Verbum zu üben.

Auch die Unterscheidung zwischen dem Infinitiv der Aufforderung und dem der Aussage (namentlich wenn der erstere nicht negiert und also nicht durch das μή gekennzeichnet ist) fällt im Zusammenhang des Textes den Schülern oft sehr schwer und verlangt ebenfalls einige praktische Übung ad hoc an griechischen Beispielen. Der Satz: *Ἀλέξανδρος εἶπε παρεσκευάσθαι τοὺς στρατιώτας εἰς τὴν ἐπιοῦσαν* ('die Soldaten sollten gerüstet sein, sich bereit halten') genügt wohl als Beispiel.

d) Unterscheidung des attributiven und des prädikativen Partizips, namentlich des sogenannten ergänzenden. — In einer Absolutorialarbeit (Herübersetzung aus Polybios XI 4, 7) wurden die Worte: *ἴσως ἄν τις ὑμῖν συγγνώμην ἔσχε φιλοτίμως διακειμένοις* von einer erstaunlich großen Anzahl von Schülern in folgender Weise falsch übersetzt und geschrieben: 'euch, den ehrgeizig Gesinnten'. Und auch diejenigen, die den prädikativen Charakter des Partizips *διακειμένοις* erkannten, übersetzten meist: 'weil ihr ehrgeizig gesinnt seid'. Den daß-Satz traf kaum einer. Auch hier wäre gewiß im Fall der Hinübersetzung das artikellose Partizip von den allermeisten getroffen worden. Aber im Herübersetzen hieben die allermeisten daneben. Und ich habe überhaupt die Beobachtung gemacht, daß gerade dieser Fehler von den Schülern mit Vorliebe gemacht wird. Abhelfen kann auch hier wieder nur Übung durchs Herübersetzen.

e) Wiedergabe substantivierter Adjektive und Pronomina im Deutschen. Vgl. darüber im allgemeinen Cauer, Kunst des Übersetzens[4] S. 75. Hier sei zunächst auf den namentlich bei Cäsar so beliebten substantivischen Gebrauch von *sui, nostri* und auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Schülern (wieder an einer Reihe ad hoc zusammengestellter lateinischer Beispiele) die meist nicht richtige oder wenigstens mißverständliche wörtliche Übersetzung 'die Unsrigen, die Ihrigen' abzugewöhnen. Bekanntlich sind in militärischer Beziehung *sui, nostri* = 'seine (unsere) Leute, Kameraden, Truppen', in politischer 'seine Landsleute, Untertanen, Partei'[1]), während bei uns im Deutschen der substantivische Gebrauch im allgemeinen auf die Familienangehörigen beschränkt ist. — Ich sehe keinen Grund ein, warum nicht schon in der Quinta bei Besprechung des Possessivs die Schüler durch einige entsprechende Sätzchen auf diese Eigentümlichkeit des substantivischen Gebrauchs dieser Pronomina sollten hingewiesen werden dürfen.

Hiermit will ich meine Materialienmappe schließen und nur noch einige Bemerkungen hinzufügen. Als vor nunmehr bereits neunzehn Jahren Professor Christian Wirth in Bayreuth seine 36 Gründe gegen das Hinübersetzen erscheinen ließ, wurde ihm aus unserem Lager (vgl. die Besprechung von O. Jäger

[1]) *nostri* oft auch bloß 'wir', z. B. Cäsar IV 34, 1: *barbari nostros navibus egredi prohibebant.* — *sui* = 'ihre Untertanen oder Stammesgenossen' IV 30, 3: *principes Britanniae ... suos clam ex agris deducere coeperunt.*

im Human. Gymnasium 1893 S. 178) mit schneidender Schärfe entgegengetreten und eigentlich kein gutes Haar an seinen Ausführungen gelassen. Und gewiß ist, daß die zum Teil fast unbegreiflichen Übertreibungen und Irrtümer, in denen er sich bewegte, eine scharfe Entgegnung nicht ungerechtfertigt erscheinen ließen. Aber in einem Falle hatte er recht, und er hat es in seiner zweiten Schrift über die 'Grammatikblindheit' (1900) in treffenden Ausführungen überzeugend nachgewiesen: daß nämlich die Hinübersetzung an sich bei weitem nicht den Gewinn für die Herübersetzung abwirft, den man ihr gewöhnlich zuschreibt. Es ist tief bedauerlich, daß dieser durchaus richtige Gedanke bei Wirth in eine solch üble Gesellschaft mancher vollkommen verfehlter Einfälle geraten ist; aber durch diese Verbindung hat man sich zu sehr in der Würdigung des Guten an seinen Ideen beirren lassen. Im obigen glaube ich nachgewiesen zu haben, daß noch viel mehr als bisher eine lebendige Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre hergestellt werden und — wie es Cauer ausdrückt — 'die Verbindungslinien zwischen beiden mit mehr Umsicht und Gründlichkeit gezogen werden müssen'. Dies, nicht die Vermehrung der Hinübersetzung, wird das beste bezw. einzige Mittel sein, um die Schüler gut vorbereitet an die Klassikerlektüre heranzubringen und einen Betrieb derselben zu ermöglichen, der einerseits flott und frisch, andrerseits doch nicht überhastet und oberflächlich ist und dabei erst recht anschaulich im eigentlichsten Sinn des Wortes werden wird. Und nur auf diesem Wege kann der sonst sehr berechtigte Vorwurf, daß wir in unserem altsprachlichen Unterricht den Schülern zu wenig Reales bieten, ihren Wirklichkeitsinn zu wenig entwickeln und nähren, wirksam widerlegt werden.[1])

[1]) Erst nach der Drucklegung dieses Aufsatzes wurde mir die treffliche Schrift von Dr. Max C. P. Schmidt-Berlin 'Realistische Stoffe im human. Unterricht' bekannt, in der dieser ganze Gedankenkreis in ebenso umfassender wie tiefgründiger Weise behandelt wird. Auf diese Schrift hinzuweisen wäre an mehreren Stellen meines Aufsatzes Veranlassung gewesen.

SCHULPOLITIK UND STATISTIK

Von Emil Schwarz

Von allen statistischen Untersuchungen dürften diejenigen, die sich auf das geistige Gebiet beziehen, die schwierigsten sein; denn wenn irgendwo, so ist es hier nicht möglich, für die einzelnen statistischen Tatsachen eindeutige Ursachen zu finden. Die Antwort auf die Frage z. B., warum an einer Schule relativ viele Abiturienten bestehen bezw. dispensiert werden, an einer anderen relativ wenige, kann doppelt ausfallen: entweder wird an der letzteren Schule schlechter gearbeitet und weniger geleistet, oder die Lehrer nehmen es hier viel ernster und leisten mehr. Nimmt ferner die Zahl der durchgefallenen Lehramtskandidaten im Laufe der Jahre zu, so kann der Grund wieder ein doppelter sein: entweder werden sie schlechter und lernen weniger, oder die Anforderungen werden strenger genommen, und mithin sind die Leistungen besser geworden. Und wenn in dem letzten Jahrzehnt sehr wenige Kandidaten endgültig (in der dritten oder vierten Ergänzungsprüfung) durchfallen — in Hessen sind es nur 0,2 % —, so kann die Deutung wieder doppelt sein: entweder verstehen die Professoren und Examinatoren es sehr gut, auch die Schwachen auf den rechten Weg zu bringen und alle zu tüchtigen Menschen zu machen, oder die Wenigbegabten kommen schließlich doch durch, dank der Gutmütigkeit der Examinatoren; denn es kommt einem Examinator nicht leicht an, einen 25jährigen Menschen zum dritten Male durchfallen zu lassen und ihm seinen ganzen Lebensplan zu vernichten. Die Gründe für die angegebenen statistischen Fälle sind also mehrdeutig. Daher ist es sehr richtig, wenn in der hessischen Statistik der Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen vom Februar 1901 bis Juli 1912, die Otto Meller in den 'Mitteilungen der Großh. Hess. Zentralstelle für die Landesstatistik' veröffentlicht hat[1]), gesagt ist, daß die statistische Untersuchung der Prüfungsergebnisse Fragen wie die folgenden: 'Ist als Vorbildung für das Lehramt an höheren Schulen eine der Anstalten besser geeignet als die andere? Warum? Ist der Lehrplan ein besserer oder das Lehrpersonal? Oder ist das Schülermaterial der drei Anstalten qualitativ verschieden? Sind die Unterschiede vielleicht sozial bedingt? nicht ganz lösen kann'; die Statistik 'muß und darf sich mit dem Nachweis begnügen, daß solche Fragen überhaupt vorliegen'. Also kann sie durch ihre Berechnung wohl eine Frage wie die des Rückgangs der

[1]) Januar 1913, Sondernummer 2 S. 3.

Leistungen der höheren Schulen anregen[1]), aber nicht allein endgültig entscheiden. Eine 'rein wissenschaftlich und ohne Vorurteil' geführte statistische Untersuchung dieser Art wird sich stets der Grenzen bewußt bleiben, die der Statistik gezogen sind.

Die schlechten Ergebnisse der Lehramtsprüfungen in Preußen seit Beginn des Jahrhunderts sind eine unbestreitbare Tatsache, die auch Huckert in seiner umfangreichen Studie über diesen Gegenstand[2]) anerkennt. Zur Verteidigung führt er zunächst an, daß in derselben Zeit auch die Zahl der Prüflinge in überaus starker Weise gestiegen ist. Daß mit den Prozentsätzen der Prüflinge der Prozentsatz der durchfallenden Kandidaten steigt, ist, mathematisch betrachtet, verständlich. Aber dieser Grund beseitigt nicht den Stein des Anstoßes. Denn woher kommt der hohe Prozentsatz der Prüflinge? Nach Huckert von der wirtschaftlichen Lage, nach Hillebrandt von der Abnahme der Anforderungen an den höheren Schulen. Also ist dieser Grund Huckerts nur ein anderer Ausdruck der ganzen Streitfrage.

Es ist gewiß zuzugeben, daß der große wirtschchaftliche Aufschwung Deutschlands viel zum stärkeren Besuch der höheren Lehranstalten beigetragen hat. Daß er aber die Hauptursache sei, hätte der Verfasser noch beweisen müssen. Denn er bekennt ja selbst im Anfange des ersten Kapitels, daß sogar die Statistiker über diese Frage nicht einig sind. Conrad schreibt der wirtschaftlichen Depression eine sehr große Rolle zu, Huckert dagegen dem wirtschaftlichen Fortschritt. Mag nun aber der wirtschaftliche Aufstieg oder Niedergang die Hauptursache sein, so hätte unbedingt die Regierung, je stärker der Andrang wurde, um so mehr an den Anforderungen festhalten müssen; aber nachweislich hat sie das Gegenteil getan, und hat die Tendenz zur Herabminderung des Durchschnittes der Leistungen, die mit dem immer stärkeren Anwachsen der Menge von selbst verbunden war, durch ihre Verfügungen ausdrücklich unterstützt.[3])

Aber während Hillebrandt gerade in der Abnahme der Anforderungen der

---

[1]) Wenn daher Klatt aus seinen statistischen Darlegungen der Oberlehrerprüfungsergebnisse der 80er und 90er Jahre den Schluß zieht, 'daß die höheren oder niederen Leistungen der Schule nichts mit diesen Prüfungsergebnissen zu tun haben' (Deutsches Philol.-Bl. 1913 Nr. 16), so bedeutet dieser Schluß eine Unterschätzung der Statistik. Wozu hat dann Klatt kurz vorher (ebenda Nr. 12) zur Rechtfertigung der Leistungen der Kandidaten des höheren Lehramtes in der ersten Oberlehrerprüfung für das Jahr 1911/12 die 80 % herausgerechnet, die 'gleich bei der ersten Prüfung den Nachweis über ihre wissenschaftliche Ausbildung dadurch erbracht haben, daß ihnen mindestens in einem Fache die Lehrbefähigung für alle Klassen zuerkannt wurde'? und zwar indem er drei verschiedenartige Gruppen (diejenigen, die sich mit Erfolg der ersten Prüfung unterzogen; diejenigen, denen nach der ersten Prüfung eine Ergänzungsprüfung für die mittleren Klassen auferlegt worden ist; diejenigen, die nach der ersten Prüfung irgend eine Ergänzungsprüfung in der allgemeinen Bildung abzulegen hatten) unter dem Scheine der Gleichwertigkeit (Lehrbefähigung in einem Fache für alle Klassen) zusammenzählte!

[2]) Prof. Dr. Huckert, Direktor des Kgl. Mariengymnasiums in Posen: Die Leistungen der höheren Lehranstalten in Preußen im Lichte der Statistik. Leipzig, Quelle & Meyer. 1913.

[3]) Vgl. Cauers Aufsatz 'Versetzungsbestimmungen' in diesen Jahrb. 1912 XXX 365 ff.

Schule den Hauptgrund für die schlechten Ergebnisse der Oberlehrerprüfung sucht, glaubt Huckert, ihn in dem Gesetz des Angebots und der Nachfrage unter ausdrücklicher Berufung auf Conrad zu finden: 'Je mehr das Angebot die Nachfrage übersteigt, um so mehr werden die Anforderungen gesteigert. Je weniger Überfluß vorhanden, um so nachsichtiger sind die Examinatoren.' Es ist jedoch sehr die Frage, ob dieses Gesetz, das eine gewisse Wirkung äußern mag, für die Prüfungsergebnisse jene 'Unbedingtheit' beansprucht, die Huckert ihm beimißt. Ist nämlich die Nachfrage stärker, so eilen sich die Kandidaten mit dem Examen, ja Huckert spornt sie selber dazu an, 'sich mit der Prüfung zu beeilen'. Je früher aber die Kandidaten in das Examen gehen, um so mehr müssen sie nach Huckerts Meinung 'bei sonst gleichen Verhältnissen natürlich durchfallen'. Folglich müßten nach dieser Ansicht Huckerts in den Zeiten der sogenannten Ebbe doch wieder sich höhere Prozentsätze Durchgefallener zeigen. Allein diese Folgerung steht im direkten Widerspruch mit seiner und Conrads Theorie, nach der in der Ebbezeit der Prozentsatz fällt. Welche von den beiden Theorien ist jetzt richtig? Diejenige, nach der die Nachfrage den Prozentsatz der Durchfallenden herabdrückt, oder diejenige, nach der die Nachfrage diesen Prozentsatz steigert? — Demnach ist die 'Unbedingtheit' des Beweises, den Huckert mit dem Gesetze der Nachfrage und des Angebots erbringen will, von ihm selbst erschüttert. Vor allem aber: wo ist der Beweis dafür, daß dieses Gesetz für die Prüfungsergebnisse die entscheidende Rolle spielt, die Conrad und Huckert ihm zuschreiben? Aus den Zahlen ergibt es sich nicht. Können denn in den Jahren der sogenannten Ebbe nicht noch andere Momente im Spiel sein? Werden nicht die wenigen Studenten meistens solche sein, die Lust und Liebe zum Beruf treibt, mehr 'philosophische Köpfe', weniger 'Brotgelehrte'? Die große Masse der schwach Interessierten wird fehlen. Die bloßen Zahlen geben also kein Bild der wirklichen Verhältnisse.

Auffallend ist, daß Huckert in dem ganzen wichtigen dritten Kapitel gegen die Hillebrandtsche These von dem Niedergang der Leistungen nur mit dem Gesetze der Nachfrage und des Angebots und mit statistischen Darlegungen operiert, um durch Rückschlüsse zu beweisen, daß ein Niedergang nicht vorhanden sei; daß er es aber unterläßt, was doch für ihn als Schulmann das Nächstliegende war, den Zustand der höheren Schulen unmittelbar ins Auge zu fassen. Nichts weiß er zu sagen von den Maßregeln, die eine Herabsetzung der Anforderungen direkt aussprachen, wie die Verfügung vom 15. November 1907 und die Verfügung vom 24. Januar 1909.[1]) Wo es sich dagegen um die Erklärung guter Prüfungsergebnisse handelt, wie im fünften Kapitel — 'Günstige Resultate der Prüfungen bei anderen Berufen' —, da arbeitet er mit sachlich-pädagogischen Erwägungen (S. 87—90), wenn auch ohne tiefere Begründung, häuft auf die Didaktik der Gegenwart ebensoviel Lob als auf die der Vergangenheit Tadel. Warum hat also Huckert nicht auch in dem dritten Kapitel die Behauptung von den mangelhaften Leistungen der Schule durch eigene Be-

[1]) Abgedruckt in diesen Jahrbüchern XXX 372. 373.

obachtungen und pädagogisch-sachliche Erwägungen zu widerlegen gesucht? Wenn die Zeiten sich in der praktischen Pädagogik so gebessert haben, wie Huckert es schildert, warum kommt diese Besserung nur den evangelischen Theologen, Medizinern, Zahnärzten, Pharmazeuten zugute, warum nicht den Juristen und Philologen? Wo also bleibt Huckerts pädagogische Begründung für die mangelhaften Prüfungsergebnisse der letzteren?

Den stärksten Trumpf gegen Hillebrandt hat sich Huckert bis zum Ende aufgespart. Der Prozentsatz der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten nämlich gibt 'im wesentlichen dasselbe Bild, wie die Zahlen für die preußischen Kandidaten'. Also, folgert Huckert — denn die preußischen Schulreformen von 1892 oder 1901 haben nach seiner ausdrücklichen Meinung auf die Leistungen der nichtpreußischen Kandidaten keinen Einfluß geübt —, 'verlieren die Zahlen für die preußischen Kandidaten alle Beweiskraft, ja sie sprechen sehr deutlich gegen die Behauptungen des Professor Hillebrandt'. Sehr deutlich gegen die Behauptungen des Professor Hillebrandt? Warum nicht dafür? Denn Huckert hat nicht bewiesen — und an diesen Beweis hätte er als Schulmann unbedingt denken müssen —, daß die preußischen Schulreformen auf die übrigen Bundesstaaten ohne Einfluß geblieben sind, und daß nicht auch im Heimatlande der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten die gleichen Klagen über den Rückgang der Leistungen der höheren Schulen laut geworden sind. Das hat Huckert nicht bewiesen, weil er es nicht beweisen konnte. Denn tatsächlich haben wie im Norden so auch im Süden die gleichen unerfreulichen Prüfungsergebnisse sich gezeigt und haben die gleichen Beschwerden über die mangelhafte Vorbildung der Kandidaten bereits zu ernsten Auseinandersetzungen geführt.[1]) Also ist Huckerts Hinweis auf die Zahl der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten gänzlich hinfällig. Wenn daher die Prozentsätze der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten 'im wesentlichen dasselbe Bild geben wie die Zahlen für die preußischen Kandidaten', so sprechen sie nicht 'sehr deutlich gegen die Behauptungen des Professor Hillebrandt', sondern dafür. Denn der Geist der Milde hat überall, wo er sich äußert, dieselben üblen Erscheinungen gezeitigt, die jetzt nach und nach immer weitere Kreise mit Besorgnis erfüllen. Die mangelhafte Siebung ist also eine allgemeine Klage wie im Norden so im Süden, auch hier bezeugt von den berufenen Instanzen.

Den Gedanken der Siebung schlägt der Verfasser mehrfach an. S. 13 sagt er, daß 'mancher katholische Schüler dem Gymnasium zugeführt und auf demselben festgehalten[2]) wurde', und er beklagt, wie es scheint, hier die mangelhafte Auslese; ganz ähnlich S. 125. S. 54 dagegen stellt er zur Erklärung des geringeren Prozentsatzes der durchfallenden theologischen Kandidaten fest, daß 'diese Theologen ja schon die Prüfung für das geistliche Amt bestanden haben, und zwar meistens wohl in durchaus befriedigender Weise, weil sie andernfalls nicht zum Lehrfach überzugehen pflegen'; hier erkennt er also die wohltätige Wirkung der Auslese an. So nahe also ihm dieser Gedanke lag, so greift er

[1]) Darüber später mehr. [2]) Sperrdruck im Original.

ihn doch nirgends auf, um ihn weiter zu verfolgen, auch nicht bei der Besprechung der Kernfrage des letzten Kapitels: woher es komme, daß, während in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts die Prüfungsergebnisse der von Realanstalten gekommenen Kandidaten ungünstig waren, im folgenden Jahrzehnt, namentlich seit 1906, das Ergebnis sich umgekehrt hat und die Abiturienten der Realanstalten in der späteren Staatsprüfung in Preußen viel bessere Resultate erzielen als die der Gymnasien.[1]) Huckert führt eine ganze Reihe von Gründen an, die aber samt und sonders nicht entscheidend sind. Entscheidend ist, wie Norrenberg[2]) für die preußischen Verhältnisse richtig ausführt, 'die den Real-'anstalten verbliebene Möglichkeit einer strengeren Siebung. Während an den 'in übergroßer Zahl vorhandenen Gymnasien jeder Schüler, dem Beharrungs-'gesetz folgend, in die Oberstufe drängt, sind das Realgymnasium und die Ober-'realschule in der glücklichen Lage, die Schüler für die Oberstufe aus den 'eigenen Mittelklassen und den umliegenden Nichtvollanstalten auswählen zu 'können. Auf 100 Sextaner kommen am Gymnasium 41 Oberprimaner, auf 100 'Sextaner der Realanstalten dagegen nur 15 Oberprimaner. Das sind zum nicht 'geringen Teile die vorteilhaften Wirkungen der sechsstufigen Anstalten. Den '342 Gymnasien in Preußen stehen nur 30 Progymnasien, den 270 realistischen 'Vollanstalten aber 221 Nichtvollanstalten gegenüber. Dieses Verhältnis festzu-'halten und damit auch die Möglichkeit einer sorgfältigen Auswahl und der Er-'zielung guter Leistungen zu wahren, wird Aufgabe einer gesunden Schulpolitik 'sein und bleiben'. — In diesen Sätzen liegt viel Richtiges. Die Folgerung wird ja wohl niemand ziehen, daß man nur entsprechend viele Progymnasien zu gründen brauche, um den gleichen Vorteil, den die Realanstalten genießen, auch den Gymnasien zu verschaffen. Norrenberg hat die Zahlen der Vollanstalten und der sechsstufigen Schulen nur deshalb angeführt, weil darin hervortritt, wie verschieden auf beiden Seiten das Unterrichtsbedürfnis bezw. der Drang nach Berechtigungen sich geltend macht. Daraus folgt ohne weiteres, daß das, was hier als Aufgabe einer gesunden Schulpolitik bezeichnet wird, nämlich dafür zu sorgen, daß die Menge der in Sexta eintretenden Schüler auf dem Wege bis zur Oberprima gehörig gesiebt werde, den Gymnasien durch äußere Verhältnisse schwerer gemacht ist als den Realanstalten. Um so mehr müssen sie deshalb mit Bewußtsein und mit ausdrücklicher Bemühung an dieser Auf-

[1]) In Hessen dagegen 'sind die Prüfungsergebnisse durchweg am besten bei Kandidaten mit dem Reifezeugnis eines Gymnasiums; dann folgen die mit dem eines Realgymnasiums und dann erst die mit einem der Oberrealschule. Nur bei den Noten im Zeitraum 1901—1907 treten die Oberrealschüler einmal vor die Realgymnasiasten'. In 100 Fällen sind von den Gymnasialabiturienten 23,0, von den Abiturienten des Realgymnasiums 30,1 und von denen der Oberrealschule 33,3 (im Durchschnitt 27,4) durchgefallen. — Auffallend ist die Erscheinung in Hessen, 'daß die Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, gleichviel welche Vorbildung sie haben, schlechter abschneiden als die Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen'. Auf die Frage nach dem Grund 'vermag die vorliegende Statistik keine Antwort zu geben'.

[2]) Das Ergebnis der Lehramtsprüfungen im Jahre 1911/12. Blätter für höheres Schulwesen, 19. März 1913 (Nr. 12).

gabe arbeiten, wenn nicht schlimmer Schaden erwachsen soll, für sie selbst und vollends für die Gesamtheit der sie dienen. Mit besonderer Freude aber begrüßen wir es, daß ein Mitglied der obersten Unterrichtsbehörde des preußischen Staates zu solchen Erwägungen anregt. Denn das war ja gerade ein Grundirrtum der Schulpolitik von 1891 — und er ist 1901 nicht beseitigt worden —, daß ein starkes Übergewicht der Gesamtzahl der abgehenden Schüler über die der entlassenen Abiturienten als ungesundes Verhältnis hingestellt, und den höheren Schulen die 'unerläßliche' Pflicht auferlegt wurde, sich mehr auf die Bedürfnisse derjenigen einzurichten, die den Lehrgang nicht bis zu Ende durchmachten (Lehrpläne u. Lehraufgaben 1891, Abschn. III).

Statistische Betrachtungen können, weil sie immer ein doppeltes Gesicht zeigen, nicht jene Unbedingtheit beanspruchen, die Huckert ihnen zuspricht, und können nicht die Hillebrandtsche These von dem Rückgang der Leistungen entkräften, die mittlerweile durch die einstimmige Erklärung der Universitätsprofessoren in München 1911, durch die fast einstimmigen Zuschriften, welche preußische Hochschulprofessoren an mich gerichtet haben, durch das Kriegsministerium wie durch die Darlegungen des Vorsitzenden der Justiz-Prüfungskommission zur Tatsache erhärtet worden ist.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

WIE KÖNNEN DIE PHILOLOGISCHEN FERIENKURSE AUCH UNMITTELBAR FÜR DEN UNTERRICHT FRUCHTBAR GEMACHT WERDEN?

Ich weiß zwar nicht so eigentlich, was ein 'Stahlbad' ist, kann mir aber seine Wirkung so lebhaft vorstellen, daß ich auf dies Bild nicht verzichten möchte, wenn ich mir die belebende und erneuernde Kraft anschaulich machen will, welche die Lessingsche Prosa auf das durch Zeitungslektüre und die Durchsicht von Schüleraufsätzen erschlaffte Stilgefühl übt. Einen ähnlichen Einfluß hat nun auch sicherlich die Beschäftigung mit rein wissenschaftlichen Fragen auf die Vorbereitung und Behandlung des Unterrichtsstoffes, auch wenn diese beiden nicht in unmittelbarem Zusammenhange miteinander stehen. Wer ein gelehrtes Werk durcharbeitet oder in philologischen Ferienkursen sich über Papyrusfunde, die Ithakafrage, die Ausgrabungen auf dem Forum oder ähnliches belehren läßt, wird nicht nur neue Kenntnisse auf seinem Fachgebiet erwerben, sondern auch an den in den Vorlesungen dargebotenen Mustern sich wieder einmal mit der Methode streng wissenschaftlicher Untersuchung vertraut und sich dadurch fähig machen, die verhältnismäßig kleinen Probleme, die sich ihm in seiner Lehrtätigkeit darbieten, mit um so größerer Sicherheit und Richtigkeit anzufassen und durchzuführen.

Aber diese ganze Art von Übung und indirekter Vorbereitung auf den Unterricht ist eine rein freiwillige; man wird die Teilnehmer nur dadurch dauernd dabei festhalten können, daß man ihr Interesse daran wach erhält; und nicht jeder akademisch Gebildete, auch nicht jeder eifrige und fleißige Lehrer fühlt sich überhaupt oder dauernd von rein wissenschaftlichen Fragen angezogen, andere wieder lassen sich wohl im Augenblick durch die Vorlesung anregen, finden aber nachher nicht die rechte Zeit oder den rechten Weg, die Hindernisse zu überwinden, die sich ihnen bei der Durcharbeitung des Niedergeschriebenen entgegenstellen, zumal wenn bei regelmäßigem Besuch der Kurse die Kollegshefte zu bedenklicher Höhe anschwellen. Außerdem glaubt wohl ein oder der andere, der den Wert solcher Vorlesungen hat preisen hören, sich mit der Lektüre der Vorträge begnügen zu können, die etwa hinterher in irgendeiner Zeitschrift gedruckt erscheinen; diese könne man sich ja dann in aller Muße in seinem Studierzimmer durchsehen und erspare sich dadurch eine umständliche Reise, viel Zeit und Aufwendungen. Daß ein so Denkender die unmittelbare Wirksamkeit der Persönlichkeit und des mündlichen lebendigen Wortes außer acht läßt, daß überhaupt die oben angeführten Anschauungen und Neigungen keine idealen sind, das bedarf keiner Begründung. Aber es hilft in solchem Falle, wo die Teilnahme an den Kursen eine rein freiwillige ist, nicht, solche Meinungen zu widerlegen, sondern mit ihnen zu rechnen und neben rein wissenschaftlichen Stoffen auch solche zu finden, die — um es kurz auszudrücken — den Gelehrten und den Lehrer zugleich interessieren. Natürlich ist das auch bis jetzt schon geschehen, davon zeugt nicht bloß der Inhalt der Vorlesungen, sondern auch die ansehnliche Zahl der Teilnehmer; aber in einer Entwicklung stehen zu bleiben, ist schon der Anfang des Rückschritts: darum möchte ich hier nur auf einige vielleicht neu zu erschließende Stoffgebiete und Gestaltungsarten der Kurse aufmerksam machen, die für jede Art philologischer Lehrer an-

ziehend sein müssen und wegen ihres beweglichen, subjektiven oder dialektischen Charakters viel mehr zum mündlichen Vortrag als zum Druck geeignet sind.

Zunächst möchte ich nun auch an dieser Stelle, wie schon früher mündlich, das System der kleineren oder größeren Anfragen durch die Teilnehmer empfehlen. Ich denke mir diesen Vorschlag folgendermaßen ausführbar: von der Leitung des Kursus wird in dem anzukündigenden Programme der Vorlesungen zugleich ein Termin angegeben, bis zu welchem solche Anfragen schriftlich einzureichen sind; ihre Beantwortung findet dann nach Möglichkeit und Auswahl im Verlauf der Kursustage statt, über eine besonders geeignete Frage wird vielleicht auch einmal eine allgemeine Diskussion eröffnet. Den Inhalt bilden irgendwelche strittige Punkte, Widersprüche oder Probleme aus unserm Fachgebiete, die im Laufe des Jahres während der Lektüre der klassischen Schriftsteller, im Unterrichte selbst — vielleicht auch durch nachdenkende Schüler —, beim eigenen Studium aber auch im Anschluß an die Vorlesungen des vorausgehenden Kursus entstanden sind. Eine solche Veranstaltung hätte außer der Aufklärung über Dunkles[1]) noch einen zweifachen Vorteil: für die Teilnehmer, daß sie so überhaupt zu dem sehr wertvollen Streben angeregt würden, selbst Probleme aufzufinden, und für die Dozenten, über die Bedürfnisse ihrer Zuhörer orientiert zu werden. Wenn schon von manchen als ein besonders wertvoller Teil des akademischen Studiums die Teilnahme an den Seminarien gehalten wird, sollte nicht ein ähnlicher unmittelbarer Verkehr zwischen Lehrern und Lernenden auch in den Ferienkursen gute Früchte bringen können?

Mit diesem Vorschlag hängt nun zugleich ein zweiter zusammen, der den Inhalt der Vorlesungen selbst betrifft. Wie wäre es mit einer nicht nur gelegentlichen, sondern systematischen Interpretation der Schulschriftsteller und zwar gerade der gelesensten Partien daraus? Außer einer Einführung wäre natürlich nur eine Besprechung erheblicherer Schwierigkeiten möglich und nötig; daß es aber solche überall, nicht zum wenigsten bei einem so durchsichtigen Schriftsteller wie Cäsar gibt, wird jeder aufmerksame Leser bestätigen. Winke zur Auswahl solcher Stellen könnten ja auch in den oben behandelten Anfragen enthalten sein, oder es könnten solche Probleme von den Dozenten selbst erst gestellt und behandelt werden. Daß solche Fragen öfters erst entdeckt werden müssen, darum aber nicht weniger interessant sind, hat mich neulich erst wieder eine ausführliche Abhandlung von Ausfeld (Darmstadt 1911) über Cäsars Belagerung Gergovias oder besser Lagerung vor dieser Stadt gelehrt, der diese Gegend besucht hatte und so erst genauer in die ausgesprochenen und verschwiegenen Absichten des römischen Feldherrn eingedrungen ist. Bei einer solchen Behandlung der klassischen Schriftsteller sollte dann auch nicht die Erwähnung geeigneter Konjekturen und Lesartenvarianten vergessen werden, da sie zu recht interessanten und urteilschärfenden Erörterungen in der Schule Anlaß geben können. Und schließlich wäre dabei eine Besprechung der einschlägigen wichtigen, und vor allem der wirklich brauchbaren Literatur recht dankenswert, der allgemein einführenden sowohl als auch der besten Kommentare, vielleicht auch klassischer Übersetzungen und Einzelschriften. Die an der Bücherquelle sitzenden Herren haben ja oft keine Ahnung davon, in welcher Dürftigkeit und Beschränkung der Provinzler sich in dieser Hinsicht befindet und mit welch lückenhaften Bibliotheken er sich behelfen muß. Gewöhnlich greift man ja wohl zu den Weidmannschen und Teubnerschen Erklärungen, aber auch außerhalb dieser großen Verlage gibt es oft recht brauchbare Hilfs-

[1]) Ich selbst z. B. habe mich längere Zeit, ohne Aufklärung zu finden, mit der Frage herumgetragen, wie es denn denkbar sei, daß Aristophanes, dessen dramatische Verunglimpfung des Sokrates doch ausdrücklich als Ursache des Vorurteils seiner Richter angegeben wird, so besonders freundlich in Platons Symposion behandelt werden konnte. Eine zufällige Äußerung — nach meiner Erinnerung in einem größeren Geschichtswerke — gab mir nachher eine befriedigende Erklärung.

mittel; z. B. brachte mir vor einiger Zeit die Bertramsche Erklärung des Euthyphron bei Perthes und der im Hallischen Waisenhaus erschienene Gorgias von Stender wertvolles Neues; weiß man aber das letztere nicht, so wird man nicht immer riskieren können, sich Ausgaben auf gut Glück anzuschaffen. Darum wird man sich auch oft bedenken, ob man, im Besitze einer älteren Ausgabe, auch verpflichtet sei, sich die neueste anzuschaffen. Erst ein Hinweis in einem Buche 'Von deutscher Spracherziehung' hat mich z. B. veranlaßt, die Bruhnsche Bearbeitung der Schneidewinschen Sophokles-Ausgabe mir anzuschaffen und dabei festzustellen, um wieviel hier die Arbeit des Vorgängers verbessert ist. Über solche Verhältnisse eine nicht bloß gelegentliche, sondern zusammenhängende Auskunft — nicht ohne Angabe des Kostenpunktes — zu erhalten würde die Vorbereitung zum Unterricht wesentlich fördern, vor manchen unnützen Ausgaben bewahren, dafür aber um so freudiger machen, sich das wirklich Wertvolle auch anzuschaffen oder seine Anschaffung durch die Schulbibliothek zu beantragen.

Einem ähnlichen Bedürfnisse will der dritte und letzte Vorschlag entgegenkommen. Nicht nur bei der Behandlung eines einzelnen Schriftstellers, sondern überhaupt bei der Vorbereitung zum philologischen Unterricht oder bei der Inangriffnahme selbständiger Studien befindet sich jeder, der nicht eine große Bibliothek benutzen kann, in einer recht großen Verlegenheit wegen der Wahl geeigneter Hilfsmittel. Man muß sich meistens mit dem begnügen, was mit den knappen Mitteln der Schulbibliothek angeschafft ist, und auch das ist oft nicht nach einwandfreien Gesichtspunkten geschehen. Da wäre nun eine sachgemäße Aufklärung und Charakterisierung der betreffenden Literatur, insbesondere der größeren Sammelwerke, Handbücher, Lexika, Zeitschriften, Jahresübersichten und ähnlicher Werke sehr wohl am Platze. Zu dieser Charakterisierung würden nicht nur objektive Angaben über Ort und Art des Erscheinens, über die Entwicklung und Durchführung des Unternehmens gehören, sondern auch Beurteilungen des vielleicht wechselnden Wertes der einzelnen Abteilungen und Auflagen eines Handbuchs, Angaben über die verschiedenen Tendenzen und Vorzüge der einzelnen einander ähnlichen Unternehmungen, ja vielleicht auch Kräfte anspornender Hinweis auf vorhandene, aber ausfüllbare Lücken — anspornend, weil der Arbeitswillige dann nicht zu fürchten braucht, er verschwende seine Kräfte an schon durchackertes Gebiet, eine Besorgnis, die in der Unmöglichkeit, sich Gewißheit über das bereits von anderen Geleistete zu verschaffen, schon so manchen guten Vorsatz im Keime erstickt hat. — Diese bibliographischen Wünsche möchte ich um so zuversichtlicher aussprechen, als die tägliche Übung die Universitätslehrer auf diesem Gebiete von selbst vertraut macht und mancher von ihnen solche Fragen schon vor den Studenten behandelt hat. So erinnere ich mich immer noch mit Dankbarkeit der ersten Stunden eines literaturgeschichtlichen Kollegs des Professors Hiller in Halle a. d. Saale vor ungefähr 30 Jahren, in denen er eine besonders feine und willkommene Charakteristik der damals vorhandenen Zeitschriften und Jahresübersichten bot. Solcherlei Mitteilungen sind ja außerdem, wie ich schon sagte, wegen ihres subjektiven und wechselnden, nie abgeschlossenen Charakters ganz besonders gerade für die mündliche Belehrung geeignet, indem sie *ad aures* demonstrieren, wie wenig solche und schließlich alle richtig betriebenen Vorlesungen den bekannten Vorwurf verdienen, die Erfindung der Buchdruckerkunst zu ignorieren.

Johannes Seiler.

DER ERSTE DEUTSCHE KONGRESS FÜR ALKOHOLFREIE JUGENDERZIEHUNG

Wer bei der Gründung des Vereins abstinenter Philologen deutscher Zunge die Behauptung aufgestellt hätte, daß bereits reichlich 6 Jahre später der erste Teil seines Programms, die allgemeine Anerkennung der von der Wissenschaft geforderten alkoholfreien Jugenderziehung, die Zustimmung aller Sachkenner gefunden haben würde, der wäre wohl mit seiner Voraussage sogar bei den Vereinsgründern

einem ungläubigen Kopfschütteln begegnet, trotz des Optimismus, mit dem sie den Spaten zu saurer Pionierarbeit ansetzten. Und doch: die Utopie des Jahres 1906 ist heute — wenigstens theoretisch — Wirklichkeit geworden. Nachdem auch der Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke auf seiner Kasseler Jubiläumsversammlung 1908 die alkoholfreie Jugenderziehung in sein Programm aufgenommen und damit anerkannt hatte, daß bei der Jugend schon der Gebrauch des Alkohols Mißbrauch ist, war zu hoffen, daß der Gedanke einer zusammenfassenden Behandlung des Themas der Jugendabstinenz und der Kristallisation aller darauf gerichteten Bestrebungen, der zum erstenmal auf dem Internationalen Kongreß gegen den Alkoholismus 1909 in London ausgesprochen worden war, in absehbarer Zeit in die Tat umgesetzt werden könne. Das ist nun durch den ersten deutschen Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung geschehen, der in der Osterwoche, vom 26. bis 28. März, im preußischen Abgeordnetenhause in Berlin getagt hat.

Das Horoskop, das diesem Kongreß gestellt werden konnte, war durchaus günstig. Das Ehrenpräsidium hatte der Reichskanzler übernommen, den Ehrenausschuß bildete eine große Zahl hochangesehener Männer und Frauen, darunter eine Reihe deutscher Minister, und an der Spitze des Arbeitsausschusses stand der Vorsitzende des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke, Senatspräsident D. Dr. Dr. von Strauß und Torney. Den Auftakt oder, um mit dem verdienstvollen Generalsekretär des D. V. g. d. M. g. G., Prof. Gonser, zu sprechen, die Ouvertüre des Kongresses bildete Dienstag, den 25. März, eine Reihe von wissenschaftlichen Vorträgen namhafter Sachverständiger, die in den allgemeinen Inhalt und in die allgemeine Bedeutung der Alkoholfrage einführten.

Das starke Interesse, das der Veranstaltung entgegengebracht wurde, zeigte sich zunächst in dem über Erwarten guten Besuch. Das Haus war gefüllt, als der Präsident den Kongreß eröffnete und die Erschienenen begrüßte, unter denen sich zahlreiche Vertreter von Behörden, Städten, Vereinen usw. befanden. Und doch waren weit mehr Teilnehmer angemeldet, als das Haus überhaupt fassen konnte, nach Mitteilung des Präsidenten ungefähr 1300. Selbst außerdeutsche Staaten hatten Vertreter geschickt, und viele Begrüßungstelegramme und Schreiben, unter denen die des schwedischen Ministerpräsidenten und Peter Roseggers besonders lebhaft begrüßt wurden, legten Zeugnis von der Teilnahme pädagogisch und alkoholgegnerisch interessierter Kreise des In- und Auslandes ab. Nicht weniger als drei Tage waren den Verhandlungen eingeräumt. Trotzdem war die Fülle des Stoffes und die Zahl der Redner so groß, daß an die Ausdauer und Fassungskraft der Hörer hohe Anforderungen gestellt wurden, zumal sich auch noch die Diskussion so ergiebig gestaltete, daß der Präsident oft Mühe hatte, die Redeflut einzudämmen.

Zur allgemeinen Orientierung über den Verlauf diene folgendes. Am ersten Tage wurden die Gefahren des jugendlichen Alkoholgenusses für die Gesundheit, für die Erfolge des Unterrichtes und der Erziehung in der Schule, für die religiös-sittliche Erziehung, auf der Linie der Kriminalität, sowie der Stand des alkoholgegnerischen Jugendunterrichts im Auslande und in Deutschland von sechs Rednern beleuchtet. Der zweite Tag brachte 7 Vorträge über die alkoholgegnerische Erziehung im Hause, über Grundsätzliches und Allgemeines zum alkoholgegnerischen Unterricht in der Schule, sowie über die Praxis dieses Unterrichtes in den verschiedenen Schulgattungen, woran sich am Abend noch ein zweistündiger Lichtbildervortrag des Jenaer Kunsthistorikers Prof. Weber über 'Schauen und Wandern' schloß. Am dritten Tage wurden nach einem allgemeinen Vortrage über Jugendpflege und Alkohol Einzelbilder aus der Arbeit der alkoholgegnerischen Jugendorganisationen vorgeführt.

Der Raum verbietet es, auf die einzelnen Vorträge näher einzugehen. Im Interesse der Leser dieser Zeitschrift beschränke ich mich auf die Beantwortung der Frage: 'Welche Rolle hat die höhere Schule auf dem Kongreß gespielt? Welche ihre Vertreter?' Um mit diesen zu beginnen: es war betrübend zu sehen, wie wenig Sympathien der höhere Lehrerstand in der Öffentlichkeit

besitzt. Eine einzige abfällige Äußerung des Heidelberger Universitätsprofessors D. Niebergall (er hatte davon gesprochen, daß es leider auch aufgedunsene Oberlehrer gebe, die natürlich in ihren Schülern nicht das Gefühl der Ehrfurcht wecken könnten) reichte hin, um diese Tatsache zu enthüllen, und sein Wort wirkte um so tiefer, als es gerade aus dem Munde eines Redners kam, der durch seinen meisterhaften Vortrag einen wahren Beifallssturm entfesselt und der das Wort geprägt hatte, das gewissermaßen das Leitmotiv der ganzen Tagung wurde: 'Wer die Jugend liebt, der haßt den Alkohol'. Der Protest mehrerer Vertreter der höheren Lehrerschaft, die mit Recht darauf hinwiesen, daß unser Stand keine ungünstige Ausnahmestellung einnehme, machte um so weniger Eindruck, als hier offenbar nicht bloß die bekannte Neigung der Menschen zur Verallgemeinerung von Einzelerscheinungen die Stimmung beeinflußte, sondern mehr noch die Ansicht, die von mehreren Debatteredner zum Ausdruck gebracht wurde und deren wir uns sonst nur freuen können, daß bei der großen Bedeutung des höheren Lehrerstandes von diesem viel gefordert werden müsse und daß hier unerträglich sei, was anderwärts allenfalls noch mit in Kauf genommen werden könne. Und dabei hatte dieser Stand fünf Referenten gestellt! Aber das absolvierte nicht. 'Daß es überhaupt solche Oberlehrer gibt', sagte ein Diskussionsredner, 'ist schon schlimm genug'. Wer sie nicht schon hatte, dem mußte hier die Erkenntnis kommen, daß das Ansehen unseres Standes erst in letzter Linie sich auf Äußerlichkeiten gründet, in erster dagegen auf die Leistungen und den Wert des einzelnen seiner Angehörigen.[1])

[1]) In ähnlicher Weise äußert sich Rektor Dr. Poeschel (Meißen) in seiner Besprechung der Hartmannschen Schrift 'Der akademisch gebildete Lehrerstand Deutschlands und die moderne Alkoholforschung' (N. Jahrb. 1910 XXVI 61): Besonders an den Lehrer der höheren Schule trete die Pflicht heran, seine Lebensgewohnheiten ernstlich zu prüfen, weil er der reiferen, zu rücksichtsloser Kritik neigenden Jugend gegenüberstehe. 'Der Lehrer teilt in dieser Hinsicht ja das Los des Geistlichen: menschliche Schwächen werden allen andern eher nachgesehen als ihm.'

Mit der höheren Schule selbst beschäftigten sich drei Vortragsredner. Daß alkoholgegnerische Maßnahmen hier besonders wichtig sind, bedarf keiner besonderen Begründung. Nach Lage der Dinge müssen sie sich in der Hauptsache auf die Belehrung beschränken, da ihr speziell erzieherische Mittel nur in geringem Umfange zu Gebote stehen. Freilich genügt eine gelegentliche Bemerkung allein nicht. Den Grundstock des antialkoholischen Wissens muß ohne Neubelastung des Lehrplans ein systematischer Unterricht schaffen, der aber nicht etwa erst in die oberen Klassen gelegt werden darf, sondern nach Quarta oder Untertertia, wohin die akademischen Trinksitten ihre Schatten noch nicht geworfen haben. Der Erfüllung dieser Forderung stellt sich heutzutage allerdings als Hauptschwierigkeit der Mangel hygienisch geschulter Lehrer entgegen; immerhin gibt es auch jetzt schon Schulen, wo ein solcher Reformversuch leicht gemacht werden kann. Auch eine andere Möglichkeit gibt es für diesen Fall: die eines außerplanmäßigen freiwilligen Unterrichts, wie ihn Unterzeichneter seit einigen Jahren in 6—7 Stunden seiner Klasse gibt. Leicht ist ein solcher Unterricht nicht, in dem der Kampf gegen Vorurteile, Gewohnheit und Neigung aufgenommen werden muß, und bei dem der Belehrende im Elternhaus, dessen Autorität unter allen Umständen geschont werden muß, oft wenig oder keinen Rückhalt findet. Daher müssen zur Vermeidung von Mißgriffen gewisse methodische Regeln genau beachtet werden. Die Schüler müssen merken, daß herzliches Wohlwollen zu ihnen spricht, das auch Verständnis für die Gründe der schwer Zugänglichen hat und daher mit Duldsamkeit und Gerechtigkeit gepaart sein soll. Vom Unterricht selbst sind alle moralisierenden Ermahnungen fernzuhalten; aktuelle Tatsachen sind am beweiskräftigsten. Am besten ist es, die Alkoholfrage in die allgemeine Hygiene einzubetten, für die viele Interesse haben. In allen aber muß man das Verständnis für die soziale Bedeutung der Alkoholfrage wecken; man muß ihnen klarmachen, daß die Vorzugsbildung, die sie genießen, einen vorbildlichen Lebenswandel zur Pflicht macht.

In diesem Gedankenkreise bewegten sich die Ausführungen des ersten Redners, des Unterzeichneten. An zweiter Stelle begründete Frl. Elisabeth Kniebe-Magdeburg, die weithin bekannte Rednerin, die Notwendigkeit eines alkoholgegnerischen Unterrichts in der höheren Mädchenschule. Sie trat der auch unter den Mädchenschulpädagogen weit verbreiteten Ansicht, daß bei der weiblichen Jugend besondere Maßnahmen überflüssig seien, namentlich durch den Hinweis darauf entgegen, daß die zukünftigen Mütter und Lehrerinnen im Interesse des kommenden Geschlechts über die Gefahren des Alkohols aufgeklärt werden müssen. Als Naturwissenschaftlerin zeichnete sie mit einigen scharfen Strichen die Umrisse eines solchen Unterrichts, namentlich im Anschluß an den biologischen.

Vielfach wird die Wirksamkeit eines alkoholgegnerischen Unterrichts bezweifelt. Mit Unrecht; das beweist die Erfahrung. Aber diese lehrt auch, daß die Aufklärungsarbeit allein nicht ausreicht, sondern durch gewisse Schutzdämme gesichert werden muß. Dazu gehört namentlich der Zusammenschluß der abstinenten Schüler zu besonderen Vereinen, deren Existenzberechtigung, ja Notwendigkeit der dritte Redner, Studienrat Dr. Hartmann-Leipzig, der Vorsitzende des Vereins abstinenter Philologen, in seinem mit lebhaftem Beifall ausgezeichneten Vortrage begründete. Das reiche Tatsachenmaterial, das er vorführte, beleuchtete mit erschreckender Deutlichkeit die auch heute noch an vielen Schulen herrschenden Zustände, und die Schilderung der Mißstände, für die leider auch zuweilen Angehörige unsers Standes mit verantwortlich sind, mußte den Wunsch wach werden lassen, daß bald ein eiserner Besen all diesen Unrat aus der höheren Schule hinausfegen möchte. Wenn Hartmann dann als bestes Gegenmittel die Unterstützung der Schülerabstinenzvereine, auch des Abstinentenbundes 'Germania', dringend empfahl (für jüngere Schüler schlug er die eigene, aus freiem Entschlusse und mit Genehmigung des Vaters erfolgende Eintragung in ein besonderes Register vor), wer wollte ihm mit guten Gründen das Recht dazu bestreiten? Erfüllen doch auch diese Vereine bezüglich ihrer Tätigkeit alle Forderungen, die Rausch in seinem bekannten Buche für Schülervereine überhaupt aufstellt.

Was hier berichtet werden konnte, ist nur ein Ausschnitt aus dem farbenreichen Bilde, das den Kongreßteilnehmern vorgeführt wurde. Wer es näher betrachten will, der findet es ganz, allerdings ohne die Umrahmung der Diskussion, in dem Sammelbande, den der Mäßigkeits-Verlag, Berlin W 15, demnächst zum Preise von 2 bis 3 Mk. herausgeben wird. Ohne Nutzen wird er den Band kaum aus der Hand legen; zum mindesten wird er die Überzeugung gewinnen, daß der Kongreß uns auf dem Wege nicht nur zur Anerkennung, sondern auch zur Durchführung der alkoholfreien Jugenderziehung einen guten Schritt vorwärts gebracht hat.

Richard Ponickau.

Julius Ziehen, Aus der Studienzeit. Ein Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Universitätsunterrichts in der neueren Zeit, aus autobiographischen Zeugnissen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. XVI, 542 S. 10 Mk.

Das Buch ist eine Sammlung von Auszügen aus Briefen und Selbstbiographien von Vertretern der verschiedenen Wissenschaften, in denen diese entweder unmittelbar oder aus der Erinnerung über ihren Studiengang berichten und die Dozenten schildern, bei denen sie Vorlesungen gehört oder Übungen mitgemacht haben. So erhält der Leser ein Bild von dem akademischen Lehrbetriebe, wie er in früheren Zeiten gewesen ist, und von der Persönlichkeit manches bedeutenden Lehrers, und zwar so, wie beide sich in dem Geiste eifriger und begabter Schüler gespiegelt haben; denn der Herausgeber läßt nur solche Männer zu Worte kommen, die durch kraftvolle Entwicklung und erfolgreiche Arbeit selber zu Ansehen gelangt sind und einen Namen erworben haben. Gruppiert sind sie hier nach den vier Fakultäten, die Angehörigen der Philosophischen Fakultät dann wieder nach den Hauptgebieten der Wissenschaft in sechs Abteilungen geordnet. In Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten und in Anmerkungen ist, auch

abgesehen von dem Hinweis auf die Werke aus denen die mitgeteilten Stücke entnommen sind, viel Nützliches an Literatur gegeben; auch von dieser Seite her kann das Buch dem als Führer dienen, der sich in die Geschichte des deutschen Universitätswesens einarbeiten will.

Die Schilderungen erstrecken sich vom Ende des XVIII. Jahrh. bis gegen die Mitte des XIX. Es lag wohl in der Natur des zu Gebote stehenden Materials, daß die Sammlung nicht weiter gegangen ist; aber das bleibt nun doch ein Mangel — der sich hoffentlich in einer neuen Auflage oder einer 'Neuen Folge' ausgleichen läßt —, daß wir zu sehr in die Vergangenheit versetzt werden, daß die Generation von Professoren, zu deren Füßen die jetzt im Mannesalter, auch im hohen Mannesalter stehenden Gelehrten, Geistlichen, Beamten als Jünglinge gesessen haben, nicht mit auftritt. Wie Albrecht Ritschl und Luthardt, Friedrich Ritschl und Mommsen, Usener und Bücheler, Ihering und Windscheid, Roscher und Treitschke, Helmholtz und Virchow, Zeller und Kuno Fischer, Kummer und Weierstraß gelehrt haben, davon erfahren wir wenig oder nichts; auch Jacobi und Dirichlet stehen diesseits der Grenze, bis zu der die Darstellung reicht. Und nicht nur die einzelnen Männer fehlen, sondern auch ihre Zeitgenossen; Johann Gustav Droysen ist einer der jüngsten, mit denen wir bekannt werden, und steht als solcher ziemlich vereinzelt. Dafür häufen sich in der älteren Zeit die Schilderungen, was freilich den Vorteil gewährt, daß mancher bedeutende Mann nun im Lichte verschiedener Auffassungen und dadurch um so vollständiger beleuchtet erscheint. Fichte, Schleiermacher, Karl Immanuel Nitzsch, Ranke, v. Savigny werden mit der mächtigen Wirkung, die von ihnen ausgegangen ist, dadurch lebendig, daß immer wieder mit Bewunderung oder Verwunderung und mit etwas andrer Auswahl und Hervorhebung des Charakteristischen von ihnen die Rede ist. Vereinzelt kommt es vor, daß derselbe Gelehrte erst Betrachtender und nachher Gegenstand der Betrachtung ist. So erzählt Justus v. Liebig, wie er sich in einer Zeit, da es chemische Laboratorien noch nicht gab, ganz mit eigner Kraft emporgearbeitet habe, und den späteren Betrieb in Liebigs Laboratorium schildert Karl Vogt; auch aus Schlossers Bericht hören wir den Unmut heraus, daß es ihm in der Studienzeit an einem rechten Führer gemangelt hat, und erleben es dann mit, wie er, als Lehrer auf der Höhe seiner Wirksamkeit, für einen Jüngeren (Gervinus) eben das wird, was dieser selbst lange vergebens gesucht hatte.

Aber der Inhalt des Buches würde ein Verlangen nach Mehr nicht wecken, wenn nicht das, was darin steht, durchweg interessant und in dieser Auswahl und Zusammenstellung in hohem Grade lehrreich wäre. Neben dem auf dem Titelblatt genannten Zweck, für die Geschichte des Universitätsunterrichts Stoff bereitzustellen, verfolgt der Autor einen doppelten praktischen: heutigen Studenten zu zeigen, wie tüchtige Männer, um solche zu werden, ihre Studienzeit ausgenutzt haben, und heutigen Professoren das Bewußtsein ihres hohen Berufes und das Verständnis für seine Aufgaben zu stärken. In ersterer Beziehung tritt besonders hervor, wie frei von Einseitigkeit damals ein 'Fachstudium' betrieben wurde: Theologen und Juristen hörten philologische Vorlesungen, Philologen naturwissenschaftliche; Schleiermacher und der aus Kopenhagen berufene Naturforscher Steffens bildeten in Halle ein Freundespaar, dessen sich ergänzende Wirksamkeit jeder angeregte Student aufsuchte, ob nun Philosophie oder Rechtswissenschaft oder Geschichte sein eigentliches Studium war. Interessant sind, durch das was sie unterscheidet wie durch ihre Verwandtschaft, zwei Äußerungen über das Verhältnis des Einzelwissens zum Ganzen der Wissenschaft. Der Theologe August Twesten (geb. 1789) schreibt aus Berlin: 'Niebuhrs Art 'zu untersuchen und vorzutragen gefällt 'mir doch nicht; es ist alles so stückweise, 'mehr wie von einem Annotationenschrei'ber, der *totum componere nescit.* Woher 'kommt es überhaupt? so peinlich ich 'stündlich die Unvollkommenheiten meines 'Wissens und die Lücken desselben fühlte, 'so möchte ich doch nicht das fertige Wis'sen irgendeines, den ich kenne, annehmen. 'So wahr ist es, daß jeder nach seiner In'dividualität sich seine Ansichten und sein

'Ideal, wo nicht positiv, das und das 'möchte ich, doch negativ, das und das 'möchte ich nicht, bildet'. Dagegen nun die Erfahrung, die der Physiologe Moleschott (geb. 1822) auf der Universität (Heidelberg) machte: 'Ich bildete mir ein, 'auf der Hochschule bekäme man ein fer-'tiges Lehrgebäude überliefert, die einzelnen 'Fächer würden einem in ihrer Gesamtheit 'übersichtlich vorgetragen; wenn man die 'Vorlesungen ordentlich in sich aufgenom-'men, so sei man nicht bloß ein mehr oder 'weniger Unterrichteter, man sei ein Wis-'sender. . . . Statt dessen fand ich überall 'nur Stückwerk. Es verleitete mich selbst-'verständlich nicht, die Lehrer zu unter-'schätzen. Aber ich gewahrte, daß sich die 'Wissenschaft nicht in die Schule bannen 'ließe. In jedem Zweige blieben ganze Ab-'teilungen unberücksichtigt, Fragen der 'höchsten Tragweite wurden kaum oder 'gar nicht berührt, von einer zusammen-'hängenden, abschließenden, begrifflichen 'Auffassung war selten die Rede'.

Die letzten Worte enthalten nun doch eine ziemlich scharfe Kritik; und an der fehlt es auch bei anderen nicht. Berühmten Gelehrten und Lehrern wie Welcker und Ranke wird keineswegs nur Gutes nachgesagt. Gustav v. Diest, zuletzt Regierungspräsident in Merseburg, erzählt, er habe das Schicksal der meisten Jura studierenden Jünglinge geteilt, am Schluß von sechs Semestern sehr wenig zu wissen, müsse aber auch die Art und Weise, wie die Jurisprudenz den jungen Anfängern gelehrt werde, für viel zu wenig anregend erklären; 'das monotone und meist sehr ge-'dankenlose Nachschreiben beim Vortrag 'des Lehrers bringt viel weniger Nutzen 'als das Selbststudium aus den Büchern, 'welche dieselben Lehrer über dieselben 'Rechtsmaterien veröffentlicht haben und 'welche man in jeder Buchhandlung 'kaufen kann'. Das ist ganz richtig. Ja man darf noch etwas weiter gehen: nicht nur der Vortrag ist überflüssig, dessen Inhalt schon in Büchern gedruckt steht, sondern auch der, dessen Inhalt zwar nicht gedruckt ist, aber seiner Beschaffenheit nach ohne weiteres gedruckt werden könnte. Das Kolleg muß eben, wenn es in einer Zeit hochentwickelten Buchdruckes und Buchhandels seinen Platz behaupten will, auch innerlich etwas wesentlich anderes sein als eine 'Vorlesung' im alten, wörtlichen Sinne. Das gilt nicht nur für diejenigen Wissenschaften, in denen der Vortrag an Demonstrationen anzuknüpfen hat; da ergibt es sich von selbst, wenn auch nicht jeder akademische Lehrer die Vollkommenheit besitzt, die Moleschott an dem Chemiker Delffs beschreibt: 'Er verstand 'die große Kunst, welche Rahel so trefflich 'bezeichnet hat, dem Zuhörer nichts mit-'zuteilen, ohne vorher das Verlangen nach 'dieser Mitteilung zu erregen. Was er 'sprach, war die Antwort auf eine dem 'Schüler in den Mund gelegte Frage'. Auch Juristen haben diese Kunst besessen. 'Die Methode Savignys', so erinnert sich Bluntschli noch als Greis, 'durch die Interpre-'tation der überlieferten Fragmente aus der 'juristischen Literatur und Gesetzgebung 'des römischen Altertums seine Zuhörer in 'das juristische Denken einzuführen, hatte 'meinen vollen Beifall. Die entgegengesetzte 'Methode, der ich in dem Unterricht auf 'Universitäten auch oft begegnete, die Stu-'dierenden lediglich mit einer Masse soge-'nannter positiver Wahrheiten und Kennt-'nisse anzufüllen, ohne sie im Denken und 'im Aufsuchen und Erkennen der Wahr-'heit zu üben, war mir allezeit verhaßt; 'ich verglich dieselbe mit dem Stopfen der 'Gänse'. Ein Schüler Savignys war Simson, der spätere Präsident des Reichstages und des Reichsgerichtes, als jüngerer Mann Professor in Königsberg, wo u. a. Rudolf v. Gottschall ihn hörte. Die Studenten meinten, daß er in manchen Äußerlichkeiten Savigny nachahme; aber auch in der Hauptsache, der eigentlichen Lehrkunst, muß er seinem Vorbilde nahegekommen, ja innerlich verwandt gewesen sein. 'Weit 'entfernt von totem Diktat, war sein Vor-'trag vielmehr eine lebendige Unterhaltung; 'er verlangte von den Hörern Antwort und 'Gegenrede, er wandte sich an ihren Scharf-'sinn, er wußte ihnen den Stoff interes-'sant zu machen und ihn um so mehr 'ihrem Gedächtnis einzuprägen, je mehr 'sie ihn selbstschöpferisch sich angeeignet 'hatten'.

In diesen Jahrbüchern hat einst Julius Ziehen die 'Pädagogischen Präludien' von

Gaudig besprochen (1909 XXIV 183 f.) und dabei dessen Forderung (S. 172) bekämpft, daß 'von den beiden Formen des 'akademischen Unterrichts, Vorlesung und 'seminarische Übung, die letztere die All-'gemeinherrschaft gewinnen' müsse. Gaudig gibt in seinen Gedanken über den Univerversitätsunterricht viel beherzigenswerte Kritik des Bestehenden, so daß wir nur wünschen können, dieser kurze Abschnitt möchte auch von akademischen Dozenten gelesen werden. Seine Wünsche und Vorschläge für die Zukunft leiden aber, von der zu geringen Beachtung äußerer Schwierigkeiten abgesehen, an einem Grundfehler, an einer unmerklichen Verschiebung des Standpunktes im Zusammenhange einer und derselben Betrachtung: bei allem, was er über die Vorlesung sagt, ist nur an ungeschickte, pedantische, langweilige Professoren gedacht; bei dem Bilde einer lebendigen Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Schülern, die sich nach Ausscheidung der eigentlichen Vorlesungen entwickeln soll, ist vorausgesetzt, daß jeder, der die neue Art von Übungen — zur Aneignung des Wissensstoffes (S. 180 f.) — oder die vermehrten Übungen der bisherigen Art zu leiten hat, nicht nur ein Ausbund von didaktischem Geschick ist, sondern auch die Fähigkeit, eine Debatte zugleich zu beherrschen und frei zu gestalten, in höchstem Grade besitzt. Ziehens 'Quellenbuch' ist wie eine praktische Begründung der prinzipiellen Bedenken, die er den allzu kühnen Zukunftsplänen des geistreichen Reformers entgegengestellt hatte. Vor allem eins wird uns, wenn wir die mannigfaltigen Erinnerungen aus der Studienzeit lesen, recht deutlich: wie sich den Vorträgen eines bedeutenden Dozenten gegenüber die Zuhörer durchaus nicht bloß empfangend verhalten, sondern zu innerer Verarbeitung, oft auch — und ähnliches hat wohl jeder selbst erlebt — zu lebhafter gegenseitiger Aussprache angeregt werden. Für die nachhaltige Wirkung, die von der Vorlesung ausgehen kann, legt das Buch ein schönes, ermutigendes Zeugnis ab.

Paul Cauer.

ZU DER NACHRICHT ÜBER DEN ERSTEN STUD. PHIL.

Wie Edward Schröder kürzlich auf Grund einer Durchsicht der Göttinger Matrikeln des XVIII. Jahrh. hier (S. 168 ff.) gezeigt hat, ist die Legende von dem ersten stud. phil. (= philologiae) Friedrich August Wolf, die auch Paulsen in seine Geschichte des gelehrten Unterrichts (II² 223) aufgenommen hatte, nicht mehr aufrecht zu erhalten. Wiederholt haben sich vorher schon in der Göttinger philosophischen Fakultät Studierende für besondere Gebiete der Schulwissenschaften immatrikulieren lassen. Daß es in den sechziger Jahren des XVIII. Jahrh. in Göttingen sogar gelegentlich einen studiosus matheseos gab, ist bei der Bedeutung, die Göttingen damals schon für die mathematischen Wissenschaften hatte[1]), besonders interessant.

Daß man dieses Selbständigwerden des Studiums in der philosophischen Fakultät bemerkte, ohne es mit besonderer Freude zu begrüßen, zeigt folgende Stelle aus dem 1780 erschienenen Buche des Göttinger Professors der Philosophie und orientalischen Sprachen Joh. David Michaelis, 'Raisonnement über die protestantischen Universitäten'[2]): 'Die übende Zubereitung 'künftiger Schulmänner und Informatoren 'gehört eigentlich zu keiner Fakultät. Denn 'obgleich man die Schulleute gemeiniglich 'unter den Theologen zu wählen pflegt 'und die meisten Kandidaten des Predig-'amtes vordem zu einem Jahre Information 'verdammt werden: nimmt oder verlangt 'man dort zu Schulmännern und Informa-'torenstellen auch bisweilen Juristen, und 'seit einiger Zeit haben einige, die den 'seltsam rauhen Vorsatz auf Universitäten 'mitbringen, dereinst Schulleute zu werden, 'sich bloß auf Schulstudien gelegt, ohne 'sich mit der Theologie zu beschäftigen.'

Wilhelm Lorey.

[1]) Vgl. C. H. Müller, Studien zur Geschichte der Mathematik, insbesondere des mathematischen Unterrichts an der Universität Göttingen im XVIII. Jahrhundert. Leipzig 1904.

[2]) Frankfurt und Leipzig, Andreäsche Buchhandlung 1780, S. 146 f.

DAS HUMANISTISCHE GYMNASIUM SEINE AUFGABEN UND SEIN RECHT IN DER GEGENWART

Rede vor dem neugestifteten Darmstädter Bunde der Freunde des humanistischen Gymnasiums am 25. April 1913

Von Otto Immisch

Als vor wenigen Monaten im benachbarten Frankfurt nach dem Beispiele von Wien und Berlin ein Bund der Freunde des humanistischen Gymnasiums sich zusammenschloß, auch dort unter günstigen Vorzeichen, da war es mir vergönnt die Taufrede zu halten über die Bedeutung der humanistischen Bildung für die Gegenwart. Zu ähnlicher Aufgabe bin ich nun schon wieder hier in Darmstadt berufen; zu meiner Freude — denn ich erblicke darin die Anerkennung, daß den Vertretern der Altertumswissenschaft an der Landesuniversität auch der Schulhumanismus eine Herzenssache ist —, aber auch zu meiner Besorgnis, denn es kann nicht ganz ohne Wiederholungen abgehen. Nicht etwa, daß wir eine ärmliche Sache verträten und uns in einem engen Kreise immer wiederholter Gedanken zu bewegen genötigt wären. O nein, der Born der Antike quillt noch immer unerschöpflich reich und vermag seinen Segen befruchtend über fast alle Gebiete des Gegenwartslebens auszugießen — eben darum wehren wir uns ja so entschieden gegen die Verschüttung dieses Brunnens. Sondern deshalb bin ich vor Wiederholung besorgt, weil die heutige Gelegenheit wiederum auch einiges Grundsätzliche und Programmatische erfordert. Und allerdings, so reichhaltig das Gebiet der Anwendungen ist, wie ich an einigen Beispielen noch zu zeigen hoffe, so unverrückbar sich selber gleich lautet unser Haupt- und Grundsatz: Anerkennung der Antike als eines höchsten Bildungswertes und Anerkennung der Schule, für die gerade dieser Bildungswert das Fundament und den Hauptpfeiler darstellt im Gesamtaufbau ihres Erziehungswerkes.

Ich habe in Frankfurt das, wofür wir uns einzusetzen entschlossen sind, in drei Leitsätze zusammengefaßt. Wenn ich zunächst im Sinne dieses selben Programms mich äußere, so wird das auch den Absichten der Darmstädter Freunde, wie ich hoffen darf, entsprechen. So erklären wir denn an erster Stelle: nicht mit irgendwelcher Ausschließlichkeit erheben wir unsere Forderungen. Die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen erkennen wir vorbehaltlos an. Wenn aber jede von ihnen für ihre Eigenart mit Begeisterung sich einzusetzen, für sie auch zu kämpfen das Recht und die Pflicht hat, dann soll man's auch uns nicht verargen, wenn wir zu unsern Gunsten auf eine Wahrheit hinweisen, die niemand bestreiten kann: ich meine die Tatsache — und eine Tatsache ist es —, daß die gymnasiale Vorbereitung auf dem Ge-

biete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Hochschulstudien weit minderen Schwierigkeiten begegnet als umgekehrt die realistische und insbesondere die lateinlose Vorbereitung auf den anderen Gebieten. Mithin sind wir durchaus befugt, den gymnasialen Vorbildungsweg für die meisten Fachstudien wenigstens der Universität auch heute noch als den günstigsten unter den gleichberechtigten Wegen zu bezeichnen. An zweiter Stelle erklären wir: uns leitet keinerlei Abneigung gegen neuzeitliche Bildungswerte, keinerlei vergangenheitsüchtige Romantik. Aber wir erkennen: für jeden, der nicht um ein bis zwei Jahrzehnte zurückgeblieben ist, für jeden, an dessen Geist Burckhardt und Nietzsche und die neue Altertumswissenschaft mit ihren Errungenschaften und schließlich, was höher gilt, an dem der ganze *nouvel esprit* unseres Zeitalters nicht völlig eindruckslos vorüberzog, für diese alle, die wirklich und im guten Sinne modern sind, für die hat die Antike schon längst wieder angefangen ein edelstes Gut zu bedeuten. Eben deshalb fühlt sich der neue Humanismus gegenwartsfroh und zukunftsicher. Uns ist das Gymnasium wirklich nicht das ehrwürdige Überbleibsel der alten Klosterschule und eine mittelalterliche Ruine, die wir mit epigonenhafter Überlieferungstreue erhalten wollen, uns ist das Gymnasium im Gegenteil die modernste aller Schulen. Wer die Feindseligkeit, die vor 25 Jahren aus begreiflichen Gründen modern war, noch heute für modern hält, der läßt sich vielleicht, wenn er durchaus nicht sehen will, was bei seinen Landsleuten vor sich gegangen ist, von dem russischen Minister der Volksaufklärung die Augen öffnen. Der hat es im vorigen Sommer für nötig befunden, durch einen Erlaß an die Kuratoren der Lehrbezirke unter ausdrücklichem Hinweis auf Deutschland die Hebung des humanistischen Unterrichts auch in Rußland in die Wege zu leiten.[1])

Endlich ein drittes, was wir einer Bewegung gegenüber betonen müssen, die aus einer von uns durchaus geteilten vaterländischen Gesinnung entsprungen ist. Wir wollen mit unserem Griechisch und Lateinisch nichts Undeutsches. Solange es etwas wie eine deutsche Kultur überhaupt gegeben hat, so lange wirkte darauf wie das Christentum so auch die heidnische Antike ein. Es handelt sich da um keine Fremdkörper mehr, sondern um längst Angeeignetes, um Teilvorgänge unseres nationalen Lebens selber. Blicken wir nur einmal auf unser Alltagsdeutsch. Denn es ist nicht an dem, daß wir bloß in der gelehrt beeinflußten Schriftsprache allerlei offene und heimliche Latinismen mit uns führen, auch im Alltagsdeutsch bis in die Mundarten hinein wirken antike Einflüsse weiter, unendlich stärker, als mancher weiß. Der Bäcker, der Schreiner und wie die braven Handwerker alle heißen, in ihrer Endsilbe *-er* sind sie allesamt Lateiner, denn die ist nichts anderes als das lateinische *-arius*. Was aber wichtiger ist als solche Formenübertragung: wer sich den schier unendlichen Schatz[2]) an landläufigen Bildern und Vergleichen ansieht, den wir besitzen, die Sprichwörter, die Fabeln und die abgekürzten Fabeln, von der 'Affenliebe' bis

[1]) Garten in diesen Jahrbüchern 1913 XXXII 55.

[2]) Vgl. H. Heßding, Hessische Hausinschriften und byzantinische Rätsel. Hess. Blätter für Volkskunde XXII (1913) S. 161 ff.

zu den 'Krokodilstränen', in hundert und hundert Fällen handelt es sich bei diesen und ähnlichen Betätigungen volkstümlicher Lehrhaftigkeit um ein sicher antikes Erbe, so wenig sicher zum Teil die Vermittlungen bis jetzt erkannt sind, denen wir das einzelne verdanken. Wie aber all diese kleinen und harmlosen Überlebsel lebendig teilnehmen am geistigen Blutkreislauf unseres Volkstums, genau so steht es mit einer großen Zahl auch der höheren und der höchsten Werte der antiken Kultur. Ja es haben diese Werte, wie kürzlich Friedrich Leo[1]) sehr schön dargelegt hat, vermöge des besonderen Ganges der deutschen Entwicklung gerade für uns Deutsche gegenüber anderen europäischen Völkern noch eine eigentümliche und gesteigerte Bedeutung, und hier stoßen wir, worauf wir immer stoßen, wenn es den Zusammenhang unserer höheren Kultur gilt, auf die besondere Sendung, welche das Griechentum erfüllt hat. Die frühzeitig auch auf Deutschland wirkende Kultur der romanisch-katholischen Länder war und ist bis heute vorwiegend lateinisch, und lateinisch war auch der von ihnen ausgehende alte Humanismus. Die Erforschung des Griechentums dagegen ist nur in Deutschland zu einer tiefen und weiten Einwirkung auf Kunstgeschmack und Bildung gelangt. Auch im hugenottischen Frankreich, selbst in England, sind die griechischen Studien trotz alles Glanzes nicht weniger ganz großer Leistungen immer nur eine Angelegenheit von einzelnen oder von abgeschlossenen Kreisen geblieben, ohne eine eigentlich nationale Folgewirkung. Ganz anders bei uns, wo infolge der Unterbrechung unserer älteren Kultur durch den großen Religionskrieg das nationale Leben so spät erst seinen Aufschwung feierte. Denn eben diesen Aufschwung wer vermöchte ihn zu trennen von jener Renaissance des Griechentums, die wir Neuhumanismus nennen, den nicht mehr vorwiegend lateinischen, sondern den vorwiegend griechischen, den stärker auf die inhaltlichen als auf die formalen Werte eingestellten Neuhumanismus? Aufs innigste ist er verschwistert mit der gesamten Geistesbewegung, deren erlauchteste Träger Goethe und Schiller sind, zu der alle die Denker, Dichter und Forscher gehören, die uns vor und neben und nach den beiden Großen die neuere deutsche Kultur erst geschaffen haben. Wie könnten wir diese Grundlage jemals preisgeben? Andere Völker mögen die Griechen entbehren können, wir Deutsche können es nicht. Bei uns sind, wenn ich so sagen darf, die griechischen Werkstücke eingemauert in die Fundamente. Immer und immer wieder müssen wir's deshalb betonen: unser humanistischer Unterricht ist in Wahrheit deutscher Unterricht. Jenen in der Stundenzahl verkürzen um diesen auszudehnen bedeutet nichts anderes als eine extensive Förderung des Deutschen um den teuren Preis seiner intensiven Schädigung. Es besteht ein gegründeter Anlaß zu der Annahme: eine Umfrage — und man kann eine solche nur auf das dringendste empfehlen — würde ergeben, daß auch die Hochschullehrer des Deutschen in ihrer Mehrheit nicht anders urteilen.

Ich kann den Leoschen Vortrag nicht verlassen, ohne wenigstens beiläufig auch darauf aufmerksam zu machen, wo er gehalten ward: vor der Berliner

[1]) 'Die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur', oben S. 57 ff.

Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung. Vielleicht erwägen auch unsere Gegner einmal, welch bedeutsames Zeugnis für die allenthalben wiedererwachte Teilnahme für das Altertum schon in der bloßen Tatsache liegt, daß eine solche Vereinigung sich einen klassischen Philologen als Redner einladet und zwar über das Thema: 'Die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur.' Wer hätte das vor etwa 20 Jahren auch nur für denkbar gehalten? Es ist eben nicht anders, die neue Empfänglichkeit ist da.

Bei solcher Sachlage haben nach meiner Ansicht die Humanistenbünde sich keineswegs nur als Kampfgenossenschaften zu betätigen — wiewohl uns gewißlich jeder Angriff auf dem Platz finden wird —, sondern wir sind durchaus in der Lage, uns positiven Aufgaben zuzuwenden. Wir sollten in regelmäßigen Darbietungen einem größeren Kreise zeigen, wie Vieles und Schönes der Bildungswert tatsächlich umfaßt, den zu pflegen wir entschlossen sind. Ausstellen müssen wir unsere Schätze, die großen Alten selber müssen wir für sich reden lassen, dartun vor allem, was sie unserer Jugend zu sagen haben. Eine Probe dieser Art, in welcher besonders Paul Cauer vorbildlich geworden ist, möchte ich Ihnen heute vorlegen. Doch scheint es mir erwünscht, vorher noch eine allgemeinere Erwägung anzustellen.

Ist es denn unerläßlich, so hört man wohl fragen, daß unsere gymnasiale Jugend, den Wert der Antike zugestanden, die Kenntnis davon aus den Quellen schöpft? Wir haben doch wohl auch gute Übersetzungen, und auch wer einräumt, daß selbst die beste Übersetzung ein Notbehelf ist, wird immer noch fragen dürfen, ob denn der willig zugestandene Mehrwert der Urschrift wirklich eine solche Höhe erreicht, daß er die eindringliche, alles andere beherrschende, neun- und sechsjährige Arbeit des Sprachenlernens aufwiegt? Hochverehrte Anwesende, wenn die Frage so gefaßt wird, wie sie soeben gefaßt wurde, d. h. wenn man zugesteht, es sei gewiß etwas Kostbares, wofür der teure Preis gezahlt wird, aber der Preis sei eben doch wohl zu teuer, der Einsatz an jugendlicher Arbeitskraft sei zu hoch, der Erwerb zu langwierig, ja dann muß ich gestehen, auch ich müßte solchem Fragesteller gegenüber verstummen — wenn es wirklich wahr wäre, was man so oft behaupten und leider auch von Gymnasialleuten behaupten hört, es würden auf der Schule Griechisch und Lateinisch einzig und allein um der gymnasialen Schriftstellerlektüre willen getrieben, und in deren Bedürfnissen liege ganz ausschließlich das Maß für die Ausdehnung und die Ziele des Sprachenlernens.[1]) Aber eben dies ist nimmermehr wahr, kann und darf nicht wahr sein. Denn nicht bloß für den Mehrwert des Urschriftenlesens wäre der Preis zu teuer, er wäre es auch im Hinblick auf den Umfang der Lektüre. Ich habe alle Achtung vor dem, was auf guten Schulen auch heute noch bewältigt wird, aber alles zusammengenommen ist naturgemäß, und wie könnte es anders sein, immer nur eine winzige Auswahl aus den

[1]) 'Schon der vornehmste Zweck des Lateinunterrichts . . . fordert es, daß alle sprachlichen Übungen sich an den Lesestoff anschließen, sich auf ihn beziehen — nur insoweit sie den Schüler befähigen, sich diesen gründlich anzueignen, haben sie Berechtigung', Dettweiler, Lat. Unterricht[2] (München 1906) S. 19.

Schätzen der antiken Literatur, eine Auswahl, deren Erwerb für sich allein neun volle Jahre Lateinisch und sechs volle Jahre Griechisch nimmermehr rechtfertigen kann und zwar um so weniger, als mannigfaltige Rücksichten es mit sich bringen, daß nicht wenig gerade des Besten und des Bedeutsamsten von der Schulauswahl dauernd ausgeschlossen bleiben muß. Die klare Folgerung ist: dieser Sprachunterricht hat, wenn er berechtigt sein und bleiben soll, notwendig auch anderen Zwecken noch zu dienen, er ist sicher nicht nur um der Lektüre willen da. Ihn ausschließlich auf diesen Zweck einzustellen, das war, wo immer es geschehen ist, ein Fehler.

Die Ziele nun, um die es sich neben der Lektüre noch handelt, sind von zweierlei Art. Sie liegen zum Teil auf dem Gebiete der allgemeinen sprachlichen Bildung. So viel sich hierüber sagen ließe, so will ich doch für dieses Mal das Kapitel überschlagen, zumal es sich hier um Bildungsmöglichkeiten handelt, bei denen das Gymnasium zwar durch eigene und besonders aussichtsreiche Wege zu führen vermag, die Ziele selbst aber sind ihm selbstverständlich nur zum kleineren Teile allein zu eigen. Dagegen möchte ich wohl ein Wort sagen von der anderen, der rein praktischen Seite der Sache. Es ist so seltsam, daß man es auszusprechen überhaupt nötig hat: diese praktische Seite gibt es wirklich. Griechisch und Lateinisch ordentlich zu können, das ist auch heute noch keine müßige Liebhaberei, sondern von ganz positivem und unmittelbarem Werte, wenigstens für die größte Zahl aller derjenigen, die zum Universitätstudium übergehen wollen, und das ist ja noch immer der die Wesensart des Gymnasiums bestimmende Hauptteil der Schülerschaft. Das Publikum ist in dieser Sache vielfach ganz falsch unterrichtet, wohl auch deshalb, weil auf dem Gymnasium selber die praktische Seite des Sprachunterrichts merkwürdig wenig betont wird. Ich bin überzeugt, viele Eltern, die die Universitätsverhältnisse nicht kennen (leider allerdings auch andere), halten sich bei der Wahl des Vorbereitungsweges viel zu sorglos an die äußerliche Gleichberechtigung der drei Anstalten und unterschätzen die innerlichen Schwierigkeiten, die bei falscher Wahl im späteren Berufstudium entstehen. Es ist auch nicht richtig, daß die von den Universitäten nach Wegfall des Gymnasialmonopols eingerichteten Aushilfskurse in den alten Sprachen den Schaden auszugleichen vermöchten. Diese Kurse, so deutlich auch ihr bloßes Vorhandensein schon das praktische Bedürfnis nach diesen Sprachkenntnissen offenbart, sind eben, wie schon gesagt, Aushilfskurse und, wie immer mehr anerkannt wird, auch beim besten Willen und Geschick ihrer Leiter durchaus fragwürdige Notbehelfe. Um von allem anderen zu schweigen, es ist doch ein grundsätzlicher Fehler, wenn jemand Vorlesungen hört, für die er sich gleichzeitig erst die elementaren Voraussetzungen des Verständnisses zu erwerben hat. Daß aber wirklich teils Griechisch und Lateinisch, teils wenigstens Lateinisch für weiteste Gebiete der theologischen, juristischen, geschichtlichen, sprachlichen, literarischen Fachstudien zu den dauernd unentbehrlichen Voraussetzungen gehören, wer wollte das ernsthaft in Abrede stellen? Man versetze sich doch nur in die Seele etwa eines lateinlosen Neusprachlers, der im selben Semester, wo er am elementaren Lateinkursus teil-

nimmt, historische französische Grammatik hört, und er muß diese Vorlesung doch so früh wie möglich hören. Vulgärlatein lernen nach erlerntem und fest sitzendem klassischen Latein ist gewiß eine schöne Sache und ein reicher Gewinn, an sprachlichem nicht nur, sondern auch an geschichtlichem Verständnis. Wenn ich mir aber erst noch einpauken muß, daß es *velle* und *posse*, daß es *capĕre* und *ridēre* heißt, so wird die gleichzeitige Mitteilung notwendig verhängnisvoll wirken, daß die Leute später auch *volēre* und *potēre*, *capēre* und *ridĕre* gesagt haben.

Es sind's übrigens die sprachlich historischen Fachstudien, wenn auch vornehmlich, so doch keineswegs allein, für welche die gymnasialen Sprachkenntnisse oder doch wenigstens die lateinischen von höchstem Wert sind. Von den großen Mathematikern hat noch Gauß die Mehrzahl seiner mathematischen Werke lateinisch geschrieben, und wie es hierbei mit dem Ersatz durch Verdeutschungen steht, geht u. a. aus dem runden und klaren Bescheid meines Gießner Kollegen Schlesinger hervor, der mir erklärte, er wolle gegen jedermann den Satz vertreten, daß ohne Lateinisch ein im vollen Sinn wissenschaftlicher Mathematiker überhaupt undenkbar sei.

Es ließe sich noch vieles über diesen Gegenstand sagen[1]), ich möchte nur auf eine üble Folge noch hinweisen, welche das falsche Dogma haben muß, der

[1]) Inzwischen hat Paul Cauer (in diesen Jahrb. 1913 XXXII 174 ff.) den Aufsatz 'Gleichberechtigung' veröffentlicht. Ich stimme ihm durchaus darin bei, daß die (äußere) Gleichberechtigung durch die (innere) Gleichwertigkeit zu ersetzen ist und daß diese in dem Augenblick erreicht sein wird, wo die realen Anstalten die Ideale erfüllt haben werden, die gerade Cauer ihnen vorzeichnet. Aber das Futurum exactum ist kein Präsens, was ohne gymnasialen Hochmut gesagt werden kann, da selbstverständlich nur die Einrichtungen, aber nicht die persönliche Leistung ihrer Vertreter in Vergleich stehen. Gilt es nun aber den Weg zum Ziel der Gleichwertigkeit offenzuhalten, so scheint dazu allerdings nötig erstens die unbedingte Beibehaltung der Gleichberechtigung, zweitens die Beschleunigung des Entwicklungsganges in dem Sinne, daß alles hemmende Scheinwerk ausgetilgt wird. Dazu rechnet Cauer mit vollem Recht das Unwesen der Ergänzungszeugnisse, die immer nur ganz äußerlichen und formalen Forderungen Genüge leisten. Fort mit allen Kautelen! Freieste Selbstverantwortlichkeit der Eltern bei der Wahl des Vorbildungsganges und der Söhne bei der Wahl des Studiums — aber auch schroffste Durchführung aller Anforderungen, auch der auf altsprachlichen Kenntnissen beruhenden, in den theologischen, juristischen und sonstigen Schlußprüfungen! In all dem muß man Cauer durchaus zustimmen. Nur gehören zu den die gesunde Entwicklung hemmenden Scheinmitteln auch die von ihm leider nicht mit erwähnten Elementarkurse der Universitäten. Sie passen ohnehin nicht in den Hochschulunterricht, weil sie um so wirksamer sind, je unakademischer sie erteilt werden. Und so schade es ist, wenn die Minderheit jener Strebsamen, die ihren von Cauer gestifteten Ehrenkranz gewiß verdienen, diesen billigsten Privatunterricht verlieren, so zeigt die Erfahrung, daß gerade auch seine Billigkeit bedenklich ist. Die Majorität wenigstens, die nur äußerlich nach dem Berechtigungszettel strebt, wird erst dann etwas Ordentliches lernen, wenn bei wirklichem Privatunterricht die Lässigkeit fühlbar kostspielig zu werden beginnt. Ich sehe dem Spott über diese Auffassung ruhig entgegen. Wer seit Jahren diese Dinge aus der Nähe beobachtet, den wird er nicht beirren. Es gibt eben wirklich Leute, die historische französische Grammatik treiben, während ihre lateinischen Sprachkenntnisse ihnen noch gestatten *omnia omniae* zu deklinieren oder 'in Rom' zu übersetzen *in Romo*. So weit sind wir jetzt.

altsprachliche Schulunterricht sei einzig und allein auf die Bedürfnisse der altsprachlichen Schullektüre einzuschränken. Was kommt denn zuletzt bei dieser Einschränkung heraus? Daß man die Sprachen nach neun- und nach sechsjähriger Lernarbeit alle beide weder sprechen noch schreiben kann und nur in bescheidenem Umfange lesen! Ist das nun wohl das natürliche Schlußergebnis? Ich möchte unmaßgeblich glauben, daß die vielbeklagte Schülerunlust, soweit sie besteht, hier ihre Hauptwurzel hat. Es ist das Gefühl, daß all die jahrelange Arbeit zu keinem Können führt. Ein Können war's, das früher wenigstens in gewissem Umfang erzielt ward, und das man wohl zu leichtherzig preisgegeben hat. Und doch wird ein Können, das ist wohl eine unbezweifelte Wahrheit der Erziehungslehre, durch keinerlei bloßen Wissenszuwachs jemals ersetzt.

'Stünd' es doch nur im Sprachlichen besser!' Heute morgen gerade las ich das im Briefe eines befreundeten Gelehrten, und das war kein Philologe, sondern ein Archäologe, ein Mann, dem wahrlich die Sachen über den Worten stehen und der Geist über dem Buchstaben.

Indessen, wenn wir fest auf unserer Grammatik bestehen, ja sogar vorhandene Abschwächungen nach Möglichkeit beseitigt wünschen, so wollen wir darüber den Gehalt der Antike keineswegs zu kurz kommen lassen. Und zwar bemühen wir uns hierbei, dem berechtigten Wunsche unserer Zeit Genüge zu leisten, es möchte einer lebendigen Verknüpfung zwischen Altertum und Gegenwart besondere Pflege gewidmet werden. In welcher Weise etwa, das sollen die Beispiele dartun, denen ich mich nunmehr zuwende.

Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung heißt eine jetzt besonders oft und laut erhobene Forderung. Lassen Sie mich, wie es auch Paul Cauer getan hat, an einigen Proben zeigen, wie der humanistische Unterricht mit seinen Mitteln und in seiner Weise dieser Aufgabe dienen kann. Zweierlei setzen wir freilich dabei voraus. Erstens, daß es überhaupt nicht erwünscht ist, ein neues Lernfach einzurichten mit einer Neuzufuhr von Wissenseinzelheiten, zweitens daß jede politische Beeinflussung der Unmündigen zu unterbleiben hat. Verständnisvolle Teilnahme für staatsbürgerliche Grundfragen gilt es zu erwecken und vor allem auch das Bewußtsein, solche Fragen seien nicht erst von heute und von gestern, und sie werden ebendarum nicht schon morgen oder übermorgen ihre Lösung finden. Mehr wollen wir nicht. Aber auch nicht weniger.

Da ist zuerst das alte Problem: Wie verhalten sich im staatlichen Leben zueinander Beharren und Fortschritt? In seiner Staatswissenschaftslehre, da wo Aristoteles die Verfassungsideale Platons und anderer politischer Denker durchmustert, führt ihn die Kritik auch auf den wohlgemeinten Vorschlag eines Theoretikers, es solle durch gesetzlichen Anspruch auf eine Auszeichnung für brauchbare Reformgedanken der allgemeine Reformeifer wach und rege erhalten werden. So schön das klinge, meint Aristoteles, so sei es dennoch nicht ungefährlich, weil der zur Reformsucht gesteigerte Reformeifer auch vor der Verfassung selber nicht Halt machen werde. Und hier greift ein anderes Problem, so fährt er fort, in die Frage ein: Inwiefern ist überhaupt das Verbessern des ererbten Rechtszustandes für den Staat vorteilhaft? Man sieht sofort, wie tief-

sinnig und lehrreich allein schon die Fragestellung ist. Mit einem Schlage sind wir über die Niederung emporgehoben, in welcher sich der Alltagstreit über 'Konservativ' und 'Liberal' gewöhnlich bewegt. Der wird doch wohl zumeist mit Einzelbeispielen ausgefochten. An schon ausgeführten oder erst geplanten Umänderungen erläutern die Streitenden, welchen Nutzen oder welchen Schaden sie stiften, und darnach wird dann verallgemeinert. Aristoteles schneidet dies Verfahren von vornherein ab: er versteht unter Reform überhaupt nur die Reform zum anerkannten Besseren, die von gar keiner Seite angezweifelte Verbesserung.[1]) Und somit geht seine Frage rein und klar auf das Grundsätzlichste, das sich denken läßt: Der Beharrungszustand an sich, das Beharren um des Beharrens willen, kann es im staatlichen Leben ein Recht haben? Und die Verbesserung, die zweifellose Verbesserung, ist es wirklich denkbar, daß es ein Gebiet des Lebens gibt, auf welchem ihr Wert nicht durchweg außer Zweifel steht, und daß dieses Gebiet das so wichtige des Staates selber wäre? Etwas Aufreizendes geradezu für den natürlichen Radikalismus des jugendlichen Geistes muß diese Fragestellung haben, und nicht ohne Widerstandslust und Vorurteil wird er an das nun folgende Für und Wider herantreten. Das entwickelt nun Aristoteles mit so vollständiger Unparteilichkeit, beiden Parteien nacheinander das Wort gebend, daß diese Ausführungen auch schon als Muster für die oberste Tugend eines Berichterstatters im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung mit Erfolg zu verwerten sein dürften (Pol. II 8).

Zunächst hören wir die Reformfreunde. Als erstes Argument dient ihnen die Analogie. Wie im Staate, so gibt es auch in Wissenschaft und Kunst überkommene Normen. Daß aber auf diesen Gebieten Reformfreiheit heilbringend sei, kann als erwiesen gelten. Aristoteles nennt als Beispiel u. a. die Heilkunde, wahrscheinlich im Gedanken an die alten Ägypter, bei denen, wie wir an anderer Stelle von ihm erfahren (1286 a 12), die Ärzte bei der Krankenbehandlung zwar zunächst an überlieferte staatliche Vorschriften gebunden waren, aber nach viertägigem Gebrauch dieser Vorschriften freie Hand erhielten. Also selbst in diesem Musterlande der starrsten Überlieferungstreue erzwingt sich das natürliche Bedürfnis die Freiheit des Fortschritts. — Das zweite Argument der Reformfreunde stützt sich auf die Tatsache der geschichtlichen Entwicklung: wäre der Grundsatz des Beharrens durchgeführt, so befänden wir uns noch heute in den Urzuständen, deren Unzulänglichkeit augenfällig ist. — Das dritte Argument sieht etwa so aus: Auch die staatliche Gemeinschaft muß ihr Lebensgesetz von dem obersten Werte empfangen, dem sie zustrebt. Als dieser oberste Wert hat zu gelten das Wohl der Gemeinschaft. Worin allerdings dieses 'Wohl' besteht, darüber sind verschiedene Lehrmeinungen denkbar; dafür aber ist ein Grund nicht aufzufinden, es seien gerade die Urväter bei der Aufstellung ihres Dogmas erleuchteter und besser beraten gewesen als die Neuzeit. — Ein viertes und letztes Argument bezieht sich insonderheit auf das schriftlich aufgezeichnete Recht. Und hier springt nebenher

[1]) Nicht *τὸ κινεῖν τοὺς πατρίους νόμους*, sondern *τὸ κινεῖν τοὺς πατρίους νόμους, ἂν ᾖ τις ἄλλος βελτίων* 1268b 28.

noch eine besondere Belehrung für den Schüler heraus über das Wesen alles Gesetzbuchrechtes — es muß immer lückenhaft sein. Die Sonderfälle, die das Leben täglich erzeugt, sind so mannigfaltig, daß sie nicht selten die Anwendbarkeit der notwendig immer viel zu allgemeinen Gesetzesnorm ausschließen. Da stellt sich denn der Zwang zur Ergänzung und Weiterbildung von selber ein. Also scheinen auch von hier aus die Reformfreunde im Recht zu sein. — Und gleichwohl mahnt Aristoteles zur Vorsicht und wendet sich der Gegenpartei zu. Die geht von den häufigen Fällen aus, wo der mit einer Besserung erzielte Gewinn nur geringfügiger Art ist. Diesem kleinen Gewinn stellt sie den großen Schaden gegenüber, den es sicherlich bedeutet, wenn ein Staat sich gewöhnt, die Gesetzesbindung als solche nicht sehr ernst zu nehmen und auch auf unbedeutende Anlässe hin zu lockern. Damit ist aber schon ein Grundsätzliches gewonnen: es kann selbst wirkliche Fehler in den staatlichen Einrichtungen geben, die es sich dennoch empfiehlt unangetastet zu lassen. — An zweiter Stelle suchen die Reformgegner den Analogiebeweis der anderen Partei zu widerlegen, und behaupten, die Gleichstellung der staatlichen mit den künstlerischen und wissenschaftlichen Gesetzen sei unzulässig. Während hier die Aufrechterhaltung der Norm auf die fachmännische Einsicht der Künstler und der Gelehrten sich gründet, gibt es im Staat, der ja doch nicht aus lauter staatswissenschaftlichen Fachleuten besteht, eine solche Grundlage nicht. Wohl sind, so müssen wir den abgekürzten Gedankengang ergänzen, äußerliche Stützen da, Zwang und Strafe; soll aber das Staatsgesetz, wie es selbstverständlich erwünscht ist, nicht nur auf diese Stützen angewiesen sein sondern eine innere Eigenkraft bewähren, so muß es mit Autorität ausgerüstet sein. Autorität aber setzt Gewöhnung, und Gewöhnung setzt zeitliche Dauer voraus. Mithin, so schließt Aristoteles wörtlich: 'der durch nichts erschwerte Übergang von den bestehenden Gesetzen zu anderen neuen Gesetzen bedeutet eine Schwächung des innersten Wesens des Gesetzes.'

Daran schließt er dann noch kurze Andeutungen über andere Schwierigkeiten: bei der Reformfrage steht Gesetz und Gesetz, Verfassung und Verfassung schwerlich einander gleich und noch weniger Reformator und Reformator. Man fühlt es durch, des Philosophen eigner Standpunkt liegt mehr nach der Seite hin, die wir heute die konservative nennen würden, ohne daß er indessen den vorsichtigen Fortschritt ausschließt. Was aber die Hauptsache und was so unendlich vorbildlich ist, völlig frei hält er die Erörterung von Seitenblicken auf schwebende Tagesfragen. In der reinen Luft des uninteressierten Denkens rollt sich das Problem vor unseren Augen auf, und in dieser reinen Luft es durchzudenken, das wollen wir auch unsrer reiferen Jugend gönnen. Theodor Gomperz hat von einem dieser Aristotelischen Sätze gesagt (III 306), das seien goldene Worte, die ein Edmund Burke geschrieben haben könnte. Damit ist auf eine der Quellen hingewiesen, aus denen die Realen Anstalten im englischen Unterricht ihrerseits gleichwertige Belehrung schöpfen können. Aber ein Vorzug wird ihnen immer entgehen, das ist die Jugendlichkeit und Frische, welche die griechische Darstellung in der Sprache voraus hat, nicht etwa ver-

möge einer höheren Stilkunst, sondern einfach deshalb, weil sie 2000 Jahre jünger ist. Diese Sprache, deren spröde Reize keine Übersetzung wiederzugeben vermag, schleppt noch nicht fossil gewordene Denkergebnisse von Jahrtausenden mit sich herum. Oder mit einem anderen Bilde: die Wortmünzen zeigen noch frisches und scharfes Gepräge, sie sind kein verschliffenes und nur der herkömmlichen Geltung zuliebe genommenes Geld, sie sind vor allem kein Papiergeld. Sinnfällig und anschaulich und einfach ist alles ausgedrückt. Da gibt es keine 'ismen'; nichts von Konservativismus und Progressionismus, die Frage heißt einfach: *πότερον βλαβερὸν ἢ συμφέρον ταῖς πόλεσι τὸ κινεῖν τοὺς πατρίους νόμους* 'ob es den Staaten schädlich oder nützlich sei an die väterlichen Gesetze zu rühren'. Und schon diese Einsicht ist Goldes wert, in wie schlichten und simplen Worten sich schließlich sagen läßt, was wir mit anspruchsvollen Kunst- und Schlagwörtern verhandelt zu sehen gewohnt sind, oder mit Sammelbegriffen, bei denen fast jeder der Streitenden an etwas anderes denkt oder auch an gar nichts. So erweist sich das kurze und gar nicht besonders schwer zu verstehende Stück fruchtbar nach allen Seiten hin, und ich glaube in der Tat, wenn eine nachdenkliche junge Seele damit vertraut geworden ist, und wenn die Samenkörner, die sie so empfangen hat, glücklich aufgehen, dann besitzt sie an diesem Zuwachs für ihr späteres staatsbürgerliches Dasein an lebendiger innerer Richtungskraft unendlich viel mehr, als wenn ihr Gedächtnis angefüllt worden ist mit den Einzelheiten ihrer künftigen verfassungsmäßigen Kompetenzen.

Ein anderes Beispiel! Wir hören heute mancherlei von den Bestrebungen der sogenannten Freirechtsschule. Da wir auch antike Gerichtsreden lesen lassen, so kann es wohl einmal kommen, daß im Zusammenhang mit den elementarsten Dingen aus der Rechtspflege auch dieser neuen Bestrebungen gedacht wird. Daß die Freiheit des richterlichen Ermessens im Gegensatz zur bloßen Gesetzesanwendung nicht nur die höchsten sittlichen Eigenschaften des Richters voraussetzt, sondern auch tiefste Einsicht und reichste Geistesbildung, diese Erwägung wird sich von selbst einstellen. Ich kenne aber nichts Eindrucksvolleres als einen Gedankengang des greisen Platon, der sich in derselben Richtung bewegt, wenn er auch über die Rechtspflege hinaus die gesamte Staatsleitung überhaupt im Auge hat.[1]) Er denkt sich drei Stufen. Auf der obersten steht der ideale Staat, hinieden nicht verwirklichungsfähig, ein reines Gedankenbild, aber doch nicht ein Bild nur, sondern ein Vorbild, dem alle Wirklichkeit sich zu nähern streben soll. Auf der zweiten Stufe stehen unter den Formen der Wirklichkeit Königtum, Aristokratie und eine gesetzliche Demokratie, auf der dritten und untersten die gesetzlose Demokratie, die Oligarchie und die Despotie des Tyrannen. Was nun die Staatsleitung angeht, so ist sie im Idealstaat Sache des *πολιτικός*, des wahren Staatsweisen, d. h. des schlechthin zuverlässigen staatskundigen Fachmanns. Er bedarf keiner Gesetze. Sein Ermessen wird der Besonderheit jedes Einzelfalles stets gerecht werden. Dagegen die nicht idealen Staaten der Wirklichkeit, da soll an die Stelle dieses fachmännischen Ermessens

[1]) Politikos, Kap. 36—41. Vgl. Philol. 1913 LXXII 3.

das Gesetzbuch treten. Wohl hat das auch seine Schattenseiten; denn der Gesetzesbuchstabe ist starr, und der ewig wechselnden Besonderheit des Lebens vermag die bald zu weite bald zu enge Satzung nicht zu folgen. Aber das ist das kleinere Übel, und, was die Hauptsache ist: die Staaten sinken nach Platons Meinung gerade dann auf die dritte Stufe hinunter, gerade damit und dadurch beginnt ihre Entartung, wenn das Gesetz preisgegeben wird und wenn die Unzulänglichkeit nach ihrem Ermessen die Entscheidungen zu fällen befugt ist. Wobei es dann ganz gleichgültig ist, ob das Volk als solches oder eine Gruppe von Einzelpersonen das Amt sich anmaßt, das in Wahrheit nur die Verkörperung des Idealregenten auszuüben vermögend wäre.

Auch hier handelt es sich um einen ebenso einfachen wie tiefen Gedanken. Irgendeine aktuelle Bemerkung dranzuhängen wäre wohl sehr verfehlt, die bloße Mitteilung am rechten Orte wird vollauf genügen. Das Nachdenken, welches die alte Weisheit mit Gegenwartsproblemen verknüpft, wird sich von selber einstellen, und es schadet gar nichts, wenn sich die angesponnenen Fäden vielleicht erst in späteren Jahren zu einem wirklich haltbaren Gedankengewebe vereinigen. Das Wesentliche ist: je öfter eine solche Erkenntnis sich wiederholt, daß man moderne Probleme im Altertum und antike Probleme in der Neuzeit wiederfinden kann, desto klarer wird auch das Bewußtsein von der Wurzelhaftigkeit unseres höheren geistigen Lebens, desto bestimmter wird sich die Einsicht entwickeln, daß, wer an leitender Stelle das Wachstum dieses geistigen Lebens zu pflegen berufen ist, auch wissen muß, wie tief in die Vergangenheit seine Wurzeln hinabreichen.

Noch ein drittes Beispiel gestatten Sie mir vorzutragen. Ich entnehme es mit Absicht einem gegenwärtig nicht eben beliebten Bereiche des antiken Lebens. Den Wert und die Schönheit der Sophokleischen Dichtung oder der Akropoliskunst apologetisch darzulegen, wozu hätten wir das nötig? Die große Kunst braucht keine Schutztruppe, und wer den Ödipus zum alten Eisen werfen wollte, würde einfach ausgelacht werden. Aber neben der reinen und hohen Dichtung regiert in der Gymnasiallektüre ziemlich stark auch heute noch eine andere, sich sehr viel geringerer Schätzung erfreuende Kunst, die Rhetorik. Für Frau Rhetorica ritterlich eine Lanze zu brechen, das ist wohl nicht ganz so einfach und leicht. Gerade deshalb möchte ich das Abenteuer wagen.

Schon der Name Rhetorik erweckt bei nicht wenigen ein Gruseln. Rhetorisch, das ist ja wohl nur ein anderer Ausdruck für unredlich, oder zum mindesten für einen hohlen und nichtigen Phrasenkultus. Sehen wir zu, ob das Urteil gerecht ist.

Ich will dabei nicht anknüpfen an eine modernste Literaturrichtung, die auf Grund des besonderen Wertes, welchen alles 'Artistische' für sie besitzt, auch der Rhetorik ein neues Verständnis entgegenbringt. Nicht als Formenkunst wollen wir jetzt die Rhetorik betrachten, überhaupt nicht aus dem formal stilistischen Gesichtspunkt, sondern ihren Gehalt wollen wir prüfen und damit ihr eigentliches Wesen und ihr Daseinsrecht. Daß wir auch hierbei auf tieferen Grund zurückgelangen, verdanken wir wiederum den antiken Denkern, Platon,

den Peripatetikern, der Stoa. Schon der Ernst und die Gründlichkeit, womit die Alten, und zwar jahrhundertelang, diese Fragen bearbeitet haben, spricht dafür, daß der Gegenstand so ganz bedeutungslos nicht sein kann. Dasselbe besagt auch das unvergleichlich reiche Nachleben, das gerade dieser Schöpfung des Altertums beschieden war.

Bei aller sprachlichen Mitteilung, so lehrt uns ein Peripatetiker[1]), ist eine doppelte Einstellung möglich. Es beabsichtigt der Sprecher oder der Schreiber entweder eine persönliche Wirkung — er stellt sich auf Zuhörer ein oder auf Leser —, oder aber: die Absicht geht auf ein sachliches Ergebnis, die Einstellung bestimmt sich allein durch den zu behandelnden Gegenstand. Also es gibt eine pragmatische und eine akroamatische Darstellungsweise. Auf der einen Seite haben wir die wissenschaftliche, auf der anderen die künstlerische Rede, deren äußerste Steigerung natürlich die Poesie ist. Die eine bedient sich ausschließlich des verstandesmäßigen Beweises, die andere trachtet, auch unsern Willen zu bestürmen und unsere Gefühle in Schwingung zu versetzen. Die beiden Gegenpole stehen sich indessen nicht unvermittelt einander gegenüber. Zwei Mittelglieder schieben sich dazwischen. Das eine hält sich näher an die verstandesmäßige und streng sachliche Seite. Von Aristoteles ab heißt es die Dialektik. Die Dialektik beweist nicht eigentlich, sie erörtert. Sie verzichtet auf die volle Wahrheit, sie begnügt sich am Wahrscheinlichen. Mit der Dialektik eng verschwistert, aber noch einen Schritt weiter nach der künstlerischen Seite hin nimmt seinen Platz das zweite Mittelglied ein, und da haben wir denn nun an ihrer rechten Stelle die Rhetorik. Beim Rhetor tritt neben das objektiv Wahrscheinliche, um das es in der Dialektik noch immer ging, auch noch das subjektiv Wahrscheinliche. Das Beweisen und Erörtern weicht dem Überreden (*ἀληθές*, *εἰκός*, *πιθανόν*: *ἀποδεικνύναι*, *ἐπιχειρεῖν*, *πείθειν*). Die Mittel dazu nähern sich ganz und gar den rein künstlerischen. Denn ergreifen will der Rhetor seine Zuhörer, wie auch der Dichter das will (*ψυχαγωγεῖν*). Nicht nur ihren Verstand, ihre ganze Seele will er fesseln, führen, formen nach seinem Willen. — Ich denke, erst wer mit dieser antiken Auffassung vertraut geworden ist, der wird die Rhetorik und ihren Siegeszug durch die antike Kultur wirklich verstehen können.

Nur durch die antike Kultur? — Ist es denn nicht auch heute noch so, daß keineswegs alle Rede, die nicht Poesie ist, sofort dem Gegenpole der Wissenschaft zugehört, ganz sachlich, ganz ohne Rücksicht auf persönliche Einwirkung, sich ausschließlich erschöpfend im knappsten und strengsten Beweisgange, wie eine mathematische Abhandlung? Wahrlich, wir erkennen: was die Alten Rhetorik nannten, das steht auch bei uns noch im vollen Flor. Endlos weite Gebiete voll fruchtbarer und unentbehrlicher Beziehungen von Mensch zu Mensch, in der Schule, in der Kirche, im öffentlichen Leben, in Gerichten wie in Parlamenten, bewegen sich noch immer zwischen den Gegenpolen künstlerischer Freiheit und wissenschaftlicher Strenge, zwischen Seelenfang und Sachenfang.

[1]) Theophrast *Περὶ λέξεως* S. 14 Mayer. Den 'Schreiber' und den 'Leser' habe ich hinzuergänzt, dem papiernen Zeitalter entsprechend.

Das ist nicht anders. Wer z. B. das griechische Lehrbuch des Rhetors Menander über Kasualreden durchliest, der wird unter dem empfohlenen Vorrat an Motiven, Gemeinplätzen, Gleichnissen usw. gar manchem lieben Bekannten begegnen, der ihm aus gar mancher Leichenrede oder Hochzeitspredigt oder patriotischen Ansprache, die er gehört hat, wohlvertraut ist. Was uns von den Alten scheidet, das ist erstens die grandiose Ehrlichkeit, mit welcher sie, ungeblendet von der Macht dieses weiten Zwischenreiches, seine Grenzen nicht nur bestimmten, sondern auch seinen Anteil an der wirklichen Wahrheit. Und das ist ferner die zielbewußte Entschlossenheit, mit welcher sie angesichts der Tatsache, daß die Menschheit nun einmal nicht ausschließlich aus Denkern und aus Künstlern besteht, die ebenfalls tatsächlich gegebenen Wirkungsmöglichkeiten ohne Selbsttäuschungen über ihren absoluten Wert beobachtet, erforscht, systematisiert und zum Gegenstand bewußter und kunstmäßiger Anwendung gemacht haben. Wenigstens in einer Beziehung sind wir gerade heute wieder dabei, es ihnen nachzutun.

Sie werden sich im stillen schon längst gesagt haben: in unsrem papiernen Zeitalter, wo Schreiben und Lesen weit mehr als im Altertum neben das Reden und Hören getreten ist, da war vor allem noch einer besonderen Provinz im Reiche der Rhetorik zu gedenken, einer Provinz, der man für sich allein schon und nicht mit Unrecht den Namen einer Großmacht zuerkannt hat. Das ist die Presse. Auch für sie gilt es, das Laienurteil zu beeinflussen, die öffentliche Meinung zu bearbeiten, die Massen und mit der Masse den Einzelnen zu führen, sei es aufreizend, sei es beruhigend, weniger beweisend als überredend, nicht im Dienste der Wahrheit um der Wahrheit willen, sondern praktische Ziele verfolgend, oft gewiß im eigenen besten Glauben, oft aber auch (wer wollte es leugnen?) bewußt täuschend, ganz wie die alte Rhetorik, Segen verbreitend und Unsegen, hier für höchste Ideale entflammend, dort den niedrigsten Trieben schmeichelnd, bald in meisterhaften Darstellungsformen glänzend, bald entartet zu der nichtigsten Wortklingelei. Wirklich, es ist die antike Rhetorik selber, die hier weiterlebt und wirkt in modernen Formen und mit modernen Hilfsmitteln. Wenn man nun gegenwärtig beginnt, auch diese Betätigung des Menschengeistes über die Zufälligkeiten des rein empirischen Betriebes hinauszuheben, wenn der Journalismus hier und da schon zu einem Gegenstand akademischen Unterrichts gemacht und damit auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und systematisiert worden ist, so bedeutet das im Grunde nichts anderes als die Rückkehr zu dem, was das Altertum in dem Lehrbetriebe seiner wissenschaftlichen Rhetorik längst schon besessen hat.

Irre ich nun wohl, wenn ich nach alledem glaube: ein junger Mann, dem diese geschichtlichen Zusammenhänge klar geworden sind, der sich überzeugt hat, wie tief und richtig und ehrlich die Alten diese unendlich wirkungsreiche Geistesmacht erfaßt und beurteilt haben, der wird auch seinerseits eben dieser Geistesmacht gegenüber zur Freiheit und zugleich zur Duldsamkeit gelangen, zu jener richtigen Mitte zwischen Überschätzung und Unterschätzung. Wohl auf keinem Wege ist das so sicher und so einfach zu erreichen, wie durch die

historische Einsicht, welche gerade unser humanistischer Unterricht zu vermitteln in der Lage ist. Auch hier trägt die Erkenntnis von der Wurzelhaftigkeit alles Gewordenen die schöne Frucht einer verständnisvollen Sicherheit der eigenen Haltung. Und das ist wahrlich im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung ein größerer Gewinn, als ihn das von mancher Seite gewünschte neue Lehrfach der Bürgerkunde jemals bringen könnte.

Hiermit sei es genug. Es bedarf nicht der Versicherung, daß die von mir gegebenen Proben eben nur Proben waren, ein winziger Ausschnitt nur aus einem unerschöpflichen Reichtum, einem Reichtum, der nicht nur das heute ausgewählte Gebiet umfaßt, sondern nahezu jedes Lebensgebiet überhaupt. Es ist nun einmal so: in allen Adern unseres Volkstums kreist noch immer und in unverminderter Energie das gleiche Lebenselement, das die Kultur der Mittelmeervölker geschaffen und das diese Kultur örtlich wie zeitlich über die Grenzen der Mittelmeerländer und über die Grenzen des Altertums hinaus lebendig und wirksam erhalten hat bis auf den heutigen Tag. Eine Einsicht in diesen Tatbestand muß besitzen, wer den geistigen Aufbau der Gegenwart verstehen und wer an dem Weiterbau selber Hand anzulegen berufen sein will. Das humanistische Gymnasium aber vermag diese Einsicht noch immer deshalb am sichersten zu erschließen, weil es am tiefsten hinab zu den Wurzeln zu führen und weil es am vollsten aus den Quellen selber zu schöpfen vermag. Wenn wir darum mit dem Wunsche schließen, 'Gott erhalte uns die humanistische Bildung', so soll auch jeder, der zu unserem Bunde gehört, mit dem ehrwürdigen Fürsten, der im Jahre 1900 beim Jubelfest einer sächsischen Fürstenschule diesen Wunsch aussprach, das Versprechen hinzufügen: 'Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende.'

HERDERS VERHÄLTNIS ZUR SCHULE, EIN SPIEGEL DER PÄDAGOGISCHEN ANSICHTEN DER GEGENWART

Von Arthur Hinz

In dem Streit der pädagogischen Ansichten dürfte es sich empfehlen, immer von neuem auf Herder hinzuweisen, bei dem wir wie auf vielen anderen Gebieten auch auf pädagogischem wichtige Anregungen finden.[1]) Es möge in diesem Jubiläumsjahre auch ausdrücklich hervorgehoben werden, daß gerade unsere Klassiker des XVIII. Jahrh., gegen deren Humanität jetzt leider mancher Patriot in Verkennung ihrer Weltanschauung Angriffe richtet, viel für die Ausbildung der wahren Vaterlandsliebe geleistet haben, die höher steht und sich zweifellos besser bewähren wird als der slawische Chauvinismus. Der großzügige nationale Aufschwung hängt mit der Wirksamkeit unserer Dichter und Denker eng zusammen. Daß sich im XVIII. Jahrh. ein verwerfliches Weltbürgertum zeigte, ist nicht aus der Humanität unserer großen Geister zu erklären, sondern aus den zerfahrenen politischen Verhältnissen in Deutschland. Als nach der tiefen Demütigung die Reformen begannen, da war der auf der Humanität beruhende Idealismus eine Vorbedingung der bewundernswerten Erhebung.

Die folgende Betrachtung des Verhältnisses Herders zur Schule schließt sich hauptsächlich an Hayms biographisches Werk an, und vielleicht tragen diese Zeilen dazu bei, daß das schöne Buch mehr gelesen wird als bisher.[2]) Außerdem sind besonders Herders Schulreden herangezogen.[3])

Johann Gottfried Herder hatte schon früh Gelegenheit, Schulunterricht zu geben. Sein Vater war Elementarlehrer in Mohrungen, und der Sohn vertrat zeitweise des Vaters Stelle, wobei er große Geschicklichkeit bewies. In Königsberg bezog Herder gleich an dem Tage, an welchem er Student der Theologie

[1]) Vgl. Boehme, Herder und das Gymnasium. (Ein Stück aus dem Kampfe der realistischen und humanistischen Bildung am Ende des vorigen Jahrhunderts.) Hamburg 1890.

[2]) R. Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt, 2 Bände, Berlin 1877—85.

[3]) Herders sämtliche Werke, herausgegeben von Bernhard Suphan, Bd. XXX (Schulreden), Berlin 1889. — Erwähnung verdient hier auch die neubearbeitete Herderbiographie von Kühnemann.

wurde, das Collegium Fridericianum.[1]) Michaelis 1762 wurde er mit Unterrichtsstunden in den sogenannten deutschen Klassen, d. h. in der mit dem Collegium verbundenen Elementarschule für Knaben und Mädchen, angestellt. Der junge Lehrer fand Anerkennung; bereits im folgenden Jahre stieg er in die dritte Klasse, und 1764 unterrichtete er auf der Sekunda im Lateinischen und in der Poesie, auf der Prima in Geschichte und Philosophie. Durch seine lebhafte Lehrweise wußte Herder in hohem Grade die Aufmerksamkeit zu fesseln. Für seinen Eifer ist es bezeichnend, daß er sich Lessings Rat, wie ein geistweckender Unterricht beschaffen sein müsse, aus dessen Fabelabhandlungen ausschrieb.

Aus der Zeit der Königsberger Lehrwirksamkeit haben wir von Herder außer vielen auf die Schule bezüglichen Aufzeichnungen eine lateinische Deklamation und eine deutsche Schulrede. Namentlich die deutsche Rede verdient Beachtung. Der Redner hat es sich zur Aufgabe gemacht, 'die Grenzen unseres Fleißes zu bestimmen, den wir der Muttersprache und gelehrten Sprachen widmen sollen'.[2]) Er sagt selbst, er rede 'über ein Thema, das beinahe den Mittelpunkt in dem Kreise unserer Schulwissenschaften ausmacht'. Herder bestreitet nicht den Wert der Beschäftigung mit fremden Sprachen. 'Wie wenig Fortschritte würden wir getan haben, wenn jede Nation in die enge Sphäre ihrer Sprache eingeschlossen für die Gelehrsamkeit allein arbeitete?' Aber er bekämpft die Vorherrschaft der fremden Sprachen; er erklärt, der Leitfaden in dem Labyrinth von Sprachen sei die Muttersprache, der man die Erstlinge des Fleißes opfern müsse, und er preist die Bedeutung der Muttersprache. 'Welcher 'große Schriftsteller, nehmen Sie unter den Alten einen Terenz und zu unserer 'Zeit zween Deutsche aus, die die französische Sprache gewählt haben, sonst 'aber welcher große Schriftsteller verwarf seine eigne Mundart? Nur jene mitt'leren Zeiten, da man sich aus der Barbarei loswand, da die Skaligers, die 'Rapins, die Buchners ihre Muttersprache ungebildet ließen, um Nachahmer, 'meistens kriechende Nachahmer der Horaze und Virgils zu werden, nur diese 'Zeiten beteten die römische Sprache als die einzige Monarchin an: die deutsche 'lag in Schlacken begraben: aber glücklich, diese Zeit ist verstrichen.' Und weiter betrachtet der Redner die Muttersprache 'im Gesichtspunkt der Menschheit': 'Der Gelehrte, der fremde Sprachen weiß und in seiner eignen ein Barbar 'bleibt; der die veralteten Wörter der Griechen und Römer auszählt, der ein 'Masoret des Priscian ist und doch bei jeder Zeile eines deutschen Briefes sich 'lächerlich macht; der die Versarten und Cäsuren des Horaz auszählt, die pros'odischen Fehler Anakreons und Lukrez' herrechnet: und dennoch — muß es 'nicht ein großer Gelehrter sein? — der darüber die neueren Dichter seines

[1]) Dem Collegium Fridericianum verdankte Kant seine Schulbildung. — Mit der lateinischen Schule war eine 50 bis 60 Pensionäre befassende Pensionsanstalt verbunden, und dabei bestand die Einrichtung, daß meist auf jedem Zimmer zwei Kostgänger unter Aufsicht eines Studierenden wohnten, der den Namen eines Inspizienten führte. Die den Inspektoren vorteilhaft bekannt gewordenen Inspizienten rückten allmählich zu Lehrern vor.

[2]) Mit dieser Überschrift findet sich die Rede handschriftlich in einem Studienheft. In überarbeiteter Abhandlungsform unter dem Titel: 'Über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen.' Herders Werke (Suphan), XXX 7 ff.

'Vaterlandes nicht versteht: o warum hat ihn das Schicksal nicht tausend Jahre 'vorher geboren werden lassen! Im Chaos der Barbarei wäre er ein Apostel 'der Beredsamkeit geworden: jetzt ist er ein lächerlicher Vielwisser.' Herder zieht dann die Folgerung: 'Mit welchem Eifer soll also die Jugend ihre Zeit 'diesen beiden Herrschaften verteilen? Die Alten soll sie lesen, damit sie im 'Denken gründlich, im Ausdruck genau und schön sei! Die Neuen mit drei-'fachem Fleiß betrachten, um ihre Wendungen, ihren Witz sich eigen zu 'machen!' Fleiß in der Muttersprache soll jeder zeigen; durch ihre Ausbildung knüpft man ein Band seines Umgangs. Wenn man sich seiner Heimat entzieht und die Gefilde der Sprachen durchsucht, möge man den Bienen nachahmen,

— — — die in zerstreueten Heeren
Die Luft durchsäuseln und fallen auf Klee und blühende Stauden
Und dann heimkehren zur Zelle, mit süßer Beute beladen,
Und liefern uns Honig der Weisheit.[1])

Herder hatte Grund, sich starker Ausdrücke zu bedienen; denn die deutsche Sprache wurde damals von den Gelehrten noch arg vernachlässigt. Bedenken wir, daß zuerst Thomasius nicht viel über ein halbes Jahrhundert vorher in deutscher Sprache Vorlesungen an der Universität gehalten hat! Allmählich ist der Herdersche Standpunkt maßgebend geworden.[2])

[1]) Aus Kleists 'Frühling'.

[2]) Wir finden ihn auch in den preußischen Lehrplänen von 1901. Als allgemeines Lehrziel fordern diese Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Literatur an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur. In den methodischen Bemerkungen wird die Bedeutung des Unterrichts im Deutschen ausdrücklich hervorgehoben. — Besonders scharf waren die Lehrpläne von 1891, in denen es hieß, daß ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genüge, in der Reifeprüfung für nicht bestanden erklärt werde. Daß diese Bestimmung wieder aufgehoben worden ist, mag man doch für richtig halten. Sie verfehlte ihren Zweck (wie Cauer, zuletzt in diesen Jahrbüchern 1913 S. 49, dargelegt hat); denn sie wirkte 'in ihrem Zusammentreffen mit menschlicher Schwäche und Mitleid dahin, daß im deutschen Aufsatz immer geringere Anforderungen gestellt und erfüllt wurden'. Es ist also nicht gesagt, daß die neuen Lehrpläne eine niedrigere Einschätzung des Deutschen bekunden. Wie ist es nun aber zu erklären, daß dem Deutschen trotz der Anerkennung seiner Wichtigkeit so wenig Stunden zugemessen sind? Ich verweise wieder auf Cauers Ausführungen über die Bedeutung der alten Sprachen auch für das Deutsche. Hier möchte ich Veranlassung nehmen, auf die besonderen Verhältnisse in der Ostmark aufmerksam zu machen. Als vor einer Reihe von Jahren Ad. Matthias das Gymnasium in Gnesen revidierte, wurde beiläufig die Frage aufgeworfen, ob für die Gegenden mit zahlreicher polnischer Bevölkerung sich nicht der lateinlose Unterbau mehr empfehle. Ich äußerte damals die Ansicht, daß gerade der Lateinunterricht geeignet sei, durch vergleichende Betrachtung den polnischen Schülern auch das Charakteristische der deutschen Sprache klarzumachen, und diese Ansicht vertrete ich auch heute noch. Allerdings hätte ich doch einen Wunsch. In den Tertien sind nur zwei Wochenstunden Deutsch angesetzt, und diese reichen für polnische Schüler nicht recht aus; vielleicht zeigt sich eine Möglichkeit, in der Ostmark noch eine dritte Stunde für das wichtige 'Fach' zu gewinnen.

Nicht bloß seiner Verbindung mit Hamann, sondern auch dem pädagogischen Ruf, den er sich erworben hatte, verdankte es Herder, daß ihm die Stelle eines Kollaborators an der Domschule in Riga übertragen wurde. Ende November 1764 siedelte er nach seinem neuen Wohnsitz über.

Der Kollaborator sollte in allen Klassen als Vertreter bei vorkommenden Abhaltungen anderer Lehrer eintreten, aber er sollte zugleich wesentliche Lücken des bisherigen Unterrichtsplans ausfüllen. Die Stelle umfaßte vorzugsweise den Unterricht in den realistischen Disziplinen, in der Naturgeschichte, der speziellen Ländergeschichte, der Mathematik, — endlich in der französischen Sprache und im Stil. Sie repräsentierte also, wie Haym sagt, recht eigentlich diejenige Seite der Schulbildung, die in dem kaufmännischen Riga am meisten geschätzt wurde, sie galt den Fächern, die auf das 'Nutzbare, Weltübliche und Schöne' einen unmittelbaren Bezug haben.

Herder paßte sich den Anschauungen seiner Mitbürger an, aber er sah doch die Dinge in idealem Lichte. Uns liegt die Rede vor, mit der er auf seine feierliche Einführung in die Domschule erwiderte.[1]) Sie handelt 'von der Grazie in der Schule'. Der Redner bezeichnet es im Eingange als die Aufgabe des Mitarbeiters, die Schulwissenschaften mehr mit dem Angenehmen, mit dem Brauchbaren, mit der Welt zu versöhnen; dann nennt er die ihm zugewiesenen Fächer, wobei er besonders den Wert der Naturgeschichte rühmt. 'Die Naturgeschichte ist das Feld, das nach vielen neueren und sehr gründlichen Erziehungsplanen vielleicht am allermeisten unter den Schulwissenschaften das 'Genie entwickelt, die Augen schärft, von einem zum andern überzusehen, ein 'Feld, was die Aufmerksamkeit der Kinder einzig und allein vorzüglich beschäftiget.' Herder entwickelt nun sein Thema, indem er mit der Schilderung des Schullehrers, wie er nicht sein soll, beginnt. Dem Bilde eines Handwerkslehrers[2]) stellt er das andere eines 'Lehrers der Grazie' als ein besseres 'Idealbild' gegenüber. Es gibt, führt er aus, schlechterdings nur ein Mittel, die Jugend für die Wissenschaften zu gewinnen. Nicht Zwang, nicht Strafen, nicht trockene Vorhaltungen des künftigen Nutzens tun es, sondern 'der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt'. Es gilt, Wissenschaft und Tugend dem Knaben angenehm zu machen. Auch des Lehrers Persönlichkeit muß von Zutrauen erweckender Grazie umflossen sein. Nicht den bloß gelehrten und den bloß scharfen: nur den liebenswürdigen Lehrer wird der Schüler schätzen und sich ihm überlassen. Solch ein Lehrer 'wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die 'ihre ganze Seele ihm geben; er wird mit ihnen Jüngling und trägt ihnen die 'Wissenschaften vor, wie er sie als Jüngling hören wollte; er wird ihr Mitschüler, arbeitet vor und muntert mit seinem Feuer auf, wie eine Kohle die 'andere anglüht'. Alle Wissenschaften können durch den Vortrag angenehm gemacht werden. 'Methode', so ruft der Redner, 'Methode ist's, die die Aufmerksamkeit fesselt! Wenn ich lebhaft und nicht für Greise rede, jedes auf seiner

[1]) Erst am 27. Juni 1765, da man den Akt verschoben hatte.

[2]) Wer denkt da nicht an O. Jägers 'Lehrkunst und Lehrhandwerk'?

'neuesten Seite zeige, die Mannigfaltigkeit und Einheit glücklich verbinde, jeden 'Augenblick ganz die Seele anfülle, jede Seite der Aufmerksamkeit treffe, jedem 'Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkomme, wenn ich nicht in einer fieber-'haften Methode walle, die bald fliegt, bald kriecht, sondern stets mit einem 'gleichen Auge alle bemerke: so kann ich die Blumen meiner Saat abbrechen'. Und namentlich auf die Sitten des Lehrers kommt es an, 'wo man sogleich 'eine wirkliche Tugend von einer nur politischen Tugend unterscheidet, die bloß 'ein Anstrich ist'.

Herder selbst leistete nach Möglichkeit, was er forderte. Wie schon in Königsberg, so war bald auch in Riga über das Ansprechende und Fördernde seiner Unterrichtsweise nur eine Stimme des Beifalls. Die anregende Lebendigkeit seiner Methode, die gewinnende Freundlichkeit seines persönlichen Verkehrs mit den Schülern machte ihn weitaus zu dem beliebtesten Lehrer.

Eine Probe der Methode Herders können wir aus einem Schriftstück entnehmen, in welchem von der Bildung zum Stil geredet wird.[1]) Herder knüpft da an die Äußerungen Abbts im 182. Literaturbriefe an. Er ist ganz einverstanden mit dessen Mißbilligung der gewöhnlichen Stildressur in den Schulen, die den Übungen in der Muttersprache Übungen im Lateinschreiben vorausgehen läßt, dann den deutschen 'Periodenleisten' einexerziert und zuletzt das Gellertsche Briefmuster empfiehlt, um den Stil 'schön und süß' zu machen. Im Gegensatz dazu weist Herder auf andere Wege, für deren Richtigkeit er stehen könne. 'Ehe der Knabe', so sagt er, 'die Kunst zu schreiben lernen kann, muß 'er die Kunst zu lesen haben, und ehe er diese haben kann, muß er hören 'lernen. Ist der Knabe einmal so weit, daß er durch das öftere lebendige Vor-'lesen seines Lehrers Ohr bekommen hat, Schönheit und Mangel und Auswuchs 'und Numerus und Wendung zu fühlen: und ist dies Urteil des Ohrs einmal 'zur Festigkeit gediehen, wird der Knabe sodann weiter geübt, daß er auch 'Mund bekommt, um alle Gattungen des Vortrages mit jener biegsamen Zunge 'zu lesen, daß die Zunge selbst zu denken, zu empfinden scheint — nun erst 'laß diesen Knaben schreiben lernen: laß ihn, indem er schreibt, mit seinem 'stolzen Ohr hören: indem er schreibt, mit seiner stolzen Zunge lesen'. Er setzt weiter auseinander, wie sich demzufolge die gewöhnlich bisher befolgte Ordnung umkehren müsse: die Schreibart, die sich der Sprache des Lebens nähere und am weitesten vom Bücherton abstehe, müsse bei den Stilübungen den Anfang bilden, die Rednerperiode das allerletzte sein, dessen viele sogar ganz überhoben werden dürften.

Daß die von Herder geforderte Ordnung der Stilübungen die naturgemäße ist, wird jetzt wohl nicht mehr bestritten werden.[2])

---

[1]) 'Über die Prosa des guten Verstandes.' (Torsofortsetzung.) Haym I 84. Herders Werke (Suphan) II.

[2]) Sie ist auch in den preußischen Lehrplänen vorgeschrieben. In diesen wird für Sexta mündliches Nacherzählen von Vorerzähltem und Gelesenem verlangt; für Quinta mündliches Nacherzählen und schriftliche Nacherzählungen; für Quarta außer mündlichem Nacherzählen schriftliche freiere Wiedergaben von Gelesenem oder in der Klasse Durch-

In Riga blieb Herder vier und ein halbes Jahr.[1]) Indem er an einer lateinischen Schule die heranwachsende Jugend für den bürgerlichen Beruf, für die kaufmännische Laufbahn zu erziehen hatte, bestärkte er sich immer mehr in der Abneigung gegen alle tote Gelehrsamkeit und in der Betonung des Wertes der Realien. In der dritten Fragmentensammlung eifert er gegen den verderblichen Einfluß der lateinischen Sprache. Sie fesselt, meint er, durch die Herrschaft, die sie in unserer Erziehung, unseren Schulen ausübt, unsere ganze Bildung. Der Pedantismus der lateinischen Erziehung hemmt den Schwung der jungen Seelen und hält das keimende Genie nieder; um brauchbare, fürs Leben brauchbare Männer zu bilden, ist eine auf die Realwissenschaften gerichtete Erziehung vorzuziehen; und selbst die gelehrte Bildung, wenn sie zu einseitig auf das Lateinische gerichtet ist, erzeugt geistlose Nachahmer statt freier Nacheiferer.

Im Mai 1769 verließ Herder Riga, um eine längere Reise anzutreten. Auf der Reise beschäftigte er sich auch mit pädagogischen Betrachtungen; er entwarf in voller Ausführung das Ideal einer Schule und füllte damit mehrere Bogen seines Reisetagebuchs.

Diese Herdersche Schule ist in der Hauptsache eine Realschule, wenngleich auch Latein und Griechisch in Betracht kommen. Der Lehrstoff soll in erster Linie realistisch sein, realistisch auch die Lehrmethode. 'Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe', das ist das immer wiederkehrende Stichwort, das Grundprinzip des Schulplans. Der Unterricht in den Realien macht demzufolge den Kern, den Hauptstock des Unterrichts aus, wodurch man 'für die Menschheit und fürs ganze Leben' gebildet wird; der Sprachunterricht geht nebenher und lehnt sich an den Realunterricht als ein Sekundäres an.

In Königsberg hatte Herder die Bedeutung des Sprachunterrichts ganz anders zur Geltung kommen lassen. In jener Rede 'über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen' finden wir auch eine Bemerkung über das Verhältnis zwischen 'Sprache und Denkungsart'. 'Wer den ganzen Umfang einer Sprache 'übersieht', so heißt es da, 'überschaut ein Feld voll Gedanken, und wer sich 'genau ausdrücken lernt, sammelt sich eben hiermit einen Schatz bestimmter 'Begriffe'. Aber jetzt sollen ja gerade die toten Begriffe der lebendigen Anschauung weichen; Sprachfertigkeit gedenkt Herder natürlich dennoch zu erzielen.

Sehen wir uns den Schulplan näher an!

Dreistufig soll sich der Unterricht in den Realien aufbauen, und zwar bildet den Leitfaden für diesen Stufenfortschritt der psychologische Gesichtspunkt. Die drei Stufen entsprechen nämlich dem Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter, da in dem ersten Alter Sinn und Gefühl, in dem zweiten die Ein-

genommenem; dann kommen die eigentlichen Aufsätze; von Untersekunda ab auch frei gesprochene Berichte über Gelesenes und Durchgearbeitetes. — An Herder erinnert auch manche Forderung in den methodischen Bemerkungen der Lehrpläne, so die, daß der Lehrer selbst mit gutem Beispiel vorangehen müsse, da Nachlässigkeit von seiner Seite nachteilig auf den Ausdruck der Schüler wirke.

[1]) Er war nicht nur Lehrer, sondern auch Prediger.

bildungskraft, in dem dritten Verstand und Vernunft als die vorwiegenden Geisteskräfte angesehen werden. In gewisser Weise jedoch ist dies Nacheinander zugleich ein Nebeneinander. Auf jeder Stufe gliedert sich der Lehrstoff in drei Gruppen; durch diese Dreiteilung, deren Fächer als Natur, Geschichte und Abstraktion von Herder bezeichnet werden, sollen die Seelenkräfte von Jugend auf gleichmäßig ausgebildet werden, und das wird als 'das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben' erklärt. Auf der untersten Stufe anschauliche Naturgeschichte, lebendig erzählte Geschichte und innig eingeprägte, allgemein menschlich gefaßte Katechismuslehre. Auf der zweiten Stufe hat sich der Unterricht schon mehr dem Wissenschaftlichen zu nähern; aus der Naturgeschichte wird Naturlehre, und zur Physik, aber eng mit ihr verbunden, tritt die Mathematik hinzu; die Geschichte erhebt sich zur Völkergeschichte; der Religionsunterricht endlich schreitet zu pragmatisch-geschichtlicher Erklärung der religiösen Vorstellungen und der biblischen Schriften fort, während er zugleich fortfährt, Humanitätslehre zu sein. Und nun vollendet die dritte Stufe den Übergang von der Erfahrung zum Räsonnement. Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik bekommt einen wissenschaftlich erklärenden, systematischen Charakter; Geschichte und Geographie wird politisch und pragmatisch; die Religions- und Humanitätslehre erhebt sich zur Philosophie, die jedoch als 'das Resultat aller Erfahrungswissenschaften' erscheinen muß.

Was den Sprachunterricht betrifft, so ist Herders erste Forderung, daß 'die Sprache nicht aus der Grammatik, sondern die Grammatik aus der Sprache' gelernt werde. Die Grundlage des Sprachunterrichts bildet die Muttersprache. Diese soll anfänglich, auf der ersten Stufe, nicht besonders, sondern mit und an den übrigen Unterrichtsgegenständen gelernt und geübt werden. Später verselbständigt sich zwar der deutsche Unterricht zu besonderen Stunden, bleibt aber doch in beständiger Beziehung zu dem Realunterricht. Denn an dem wissenschaftlichen Stoffe hat der Schüler erst sprechen, dann schreiben, hat er Syntax und Rhetorik, hat er den beschreibenden wie den erzählenden, den bewegenden wie den philosophischen, den praktischen und den Geschäftsstil, kurz jede Art des Vortrags zu lernen.

Zunächst nach dem begonnenen Unterricht in der Muttersprache setzt das Französische ein, dessen Wert Herder sehr preist. In einer untersten Klasse beginnt der Unterricht mit einer 'Plapperstunde'. Die zweite französische Klasse spricht und schreibt, und es gilt, Geschmack für die Schönheiten und Wendungen der Sprache dem Schüler aus den besten französischen Autoren anzuüben. In einer dritten Klasse werden diese Lese- und Stilübungen bis ins Gebiet der Kritik und Philosophie fortgesetzt, und zugleich wird die philosophische Grammatik dieser 'an sich schon philosophischen Sprache' studiert.

Erst hinter der französischen Sprache tritt nun die lateinische auf. Zwar nicht mit Sprechen, aber doch mit 'lebendigem Lesen' soll auch hier angefangen werden. Eine zweite Klasse bildet den Stil des Lehrlings an der Lektüre der römischen Historiker und Redner; eine dritte soll noch tiefer in den Genius

des Römischen einführen, indem zu den übrigen Autoren die Poeten hinzutreten. Noch später als das Lateinische erscheint das Griechische.

Auch von den Lehrern spricht Herder in dem Entwurfe, und zwar entscheidet er sich für Fachlehrer.

Auf einen grundsätzlichen Widerspruch sei hingewiesen, dessen sich unser Pädagog schuldig macht. Gegen den Schluß des Tagebuchs bringt er die Idee der von ihm beabsichtigten Reform unter die Formel, daß es sich darum handle, 'die Jugend der menschlichen Seele in Erziehung wiederherzustellen'; denn unsere Zeit sei alt, unser Jahrhundert ein Jahrhundert der Erfahrungen, der Polizei, der Politik, der Bequemlichkeit, nicht dazu angetan, der Seele frühzeitig starke und große Bilder und Auftritte einzuprägen und auf diese Weise ihr Originalität zu geben — was darauf hinweise, die Erziehung durchaus auf das Anschauliche und Konkrete zu stellen. Gerade im Gegensatz hierzu betont er bei der detaillierenden Ausführung seines Schulideals besonders stark die Forderung, die jungen Leute für das Zeitalter zu bilden, wie es ist. Er charakterisiert dasselbe als ein ökonomisch-realistisches. Auf der einen Seite will er durch Erziehung die Schranken des Zeitgeistes durchbrechen, ihn umändern; auf der anderen Seite gibt er seiner Schule eben den Stempel der aufklärerischen, praktisch-ökonomischen Nützlichkeit.[1])

Es ist auffällig und doch erklärlich, wie Herder, dessen Idealismus an dem Studium der Griechen und Römer und der Geschichte der Menschheit genährt war, dem Realismus huldigte, zu dem ihm in seiner eigenen Bildung so sehr die Vorbedingungen fehlten. Eine ähnliche Erscheinung sehen wir auch heute; unter den lebenden Gegnern des Gymnasiums finden sich nicht wenige, die gymnasiale Bildung genossen haben, und der Grund ihrer stärkeren Hinneigung zur realistischen Seite dürfte bei manchen derselbe sein wie bei Herder.[2])

Dieser gelangte in dem kaufmännischen Riga eben zu einer Überschätzung der Realien, weil ihm in seinem Bestreben, sich seiner Umgebung anzupassen, der Mangel an realistischer Bildung besonders bemerkbar wurde. So stellte er gerade das in den Vordergrund, was ihm fehlte. Er klagt, wie sehr er in Beziehung auf Naturwissenschaften versäumt worden sei, und diesen Unterricht hatte er, wie wir uns erinnern, an der Domschule zu geben. Dazu kam, daß

[1]) Ich habe einmal Primanern zur freiwilligen Behandlung das Thema gestellt: 'Läßt sich das, was Schiller (im 9. ästhetischen Briefe) vom Künstler sagt, er sei zwar der Sohn seiner Zeit, aber es sei schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling sei, auch auf die Schule anwenden?' — Der Versuch könnte etwas gewagt erscheinen, aber die gelieferten Arbeiten haben mich befriedigt.

[2]) Natürlich gibt es auch andere Gegner. Der grimmigste Feind des Gymnasiums ist W. Ostwald. Sein Buch 'Große Männer' dürfen wir hier wohl nicht unerwähnt lassen. An Justus Liebig, Julius Robert Mayer und Hermann Helmholtz sucht er nachzuweisen, wie sich die Schule an Genies versündige. Eine Abwehr Ostwaldscher Angriffe ist die Schrift 'Schulelend und kein Ende' von J. Ruska, Leipzig, Quelle & Meyer 1911. Eine solche Abwehr erscheint am Platze, da Ostwald große Popularität genießt; so z. B. stellt Arthur Fürst in seinem sonst recht hübschen Buche 'Die Wunder um uns', das zur Prämiierung von Schülern verwendet wird, Ostwalds Biographien als maßgebend hin.

der Sprachunterricht damals in der Tat pedantisch betrieben wurde, und Herder wendet sich mit Recht gegen die Art, wie er Latein und Französisch gelernt, und gesteht sich ein, wieviel ihm selbst zu einer anschaulichen Kenntnis der antiken Welt noch fehle. Anschaulicher mußte der Unterricht doch auf jeden Fall werden.

Bevor Herder Riga verließ, war er zum Rektor der dortigen Ritterschule designiert worden, und auch für die Leitung der großen Realschule in Petersburg wurde er in Aussicht genommen; aber sein Lebensweg wurde ein anderer.

In den folgenden Jahren klärten sich Herders pädagogische Ansichten. Die realistische Richtung hatte mittlerweile um sich gegriffen; sie war von Basedow in ganz utilitarischem Sinne auf die Spitze getrieben worden. Herder trat nun auf die am meisten gefährdete Seite herüber. In der Ende 1774 verfaßten Schrift 'über die Ursachen des gesunkenen Geschmacks' sagt er: 'Wer, 'unter welchen Vorwänden es auch sei, der Jugend die Werke der Alten aus 'den Händen bringt, was er ihnen dafür auch von seinen Sächelchen in die 'Hand gebe, Enzyklopädie, Lehrbuch, Regel, Realie, kann den Schaden mit nichts 'ersetzen.'[1])

In Weimar, wo Herder seit dem Herbst 1776 wirkte, stand er wieder in einem engen Verhältnis zur Schule. Zugleich mit der Generalsuperintendentur hatte er das Amt eines Ephorus des Gymnasiums; auch war er oberster Aufseher der Volksschulen des Landes.

Aus der Schultätigkeit Herders in Weimar ist eine Abhandlung erwachsen, die höchst beachtenswert ist. Sie ist 1779 entstanden und handelt 'über den Einfluß der schönen in die höhern Wissenschaften' (Suphan IX 289 ff.). Da betrachtet der Verfasser die Ordnung und Methode, die bei dem Jugendunterricht einzuhalten sei. Als ersten Grundsatz spricht er aus, daß die schönen Wissenschaften den höheren vorausgehen müssen. Er begründet diese Forderung mit der Ordnung, in der sich die Kräfte unserer Seele entwickeln: zuerst die Sinne und die Einbildungskraft, erst später Verstand und Urteilskraft. Daher zuerst schöne und angenehme Geschichte der Natur, Geschichte der Menschheit, erst danach 'die abstrakte Physik, Metaphysik und Sittenlehre'. Wir werden an die Stufenfolge in jenem Schulplan des Reisetagebuchs erinnert. Aber wie würdigt Herder nun die Alten! Man treibe das Studium und die Lektüre der Alten nur recht, man trenne nur nicht Worte von Gedanken, Ausdruck von Sachen, so weist gerade die Forderung des Aufsteigens vom Sinnlichen und Anschaulichen zum Begrifflichen und Systematischen auf den 'schönen Weg der alten Schriftsteller'. Die schönen Wissenschaften, heißt es weiter, sind für alle Stände und Geschäfte, während jede höhere nur ein abgesondertes Feld baut. Eben in dieser Allgemeinheit müssen sie daher mit der Jugend getrieben werden. Sie sind *humaniora*, Wissenschaften und Übungen, die das Gefühl der Menschlichkeit in

[1]) Bekanntlich schätzte Herder die Leistungen der Griechen weit höher als die der Römer; aber in der Schule mußte dem Lateinischen der Vorrang zufallen

uns bilden. Dieser Zweck ist es, der für den Umfang und für die Methode, in der sie gelehrt werden müssen, den eigentlich entscheidenden Maßstab abgibt; und da die Alten diesen Sinn der Menschheit am meisten im Auge gehabt haben, so hat die Schule in ihrem Geiste zu wirken; aber auch im Geiste der Neueren, welche die Dichtung mit der Wissenschaft durch das Band der Humanität verbunden haben.

Dieselben Gedanken finden wir auch in den Schulreden wieder, die Herder bei den öffentlichen Prüfungen der Schüler des Gymnasiums zur Eröffnung und zum Schluß hielt. Aus ihnen leuchtet seine pädagogische Einsicht hervor; es würde jedoch zu weit führen, sie eingehend zu verfolgen, und wir begnügen uns mit einigen Andeutungen.

Doch zunächst wollen wir untersuchen, welches Schulideal Herder sich in Weimar gebildet hat. Gute Dienste leistet uns eine Abhandlung von Karl Walter über 'Herders Typus Lectionum'.[1]) Wir finden auch da den Nachweis, daß unser Pädagoge als gereifter Mann und erfahrener Schulaufseher durchaus nicht mehr dieselben Ansichten vertrat wie zur Zeit der Abfassung des Reisejournals, und auch nicht als Vorkämpfer für die Idee des Gymnasiums mit lateinlosem Unterbau hingestellt werden kann.

In Weimar sah Herder sich vor die Aufgabe gestellt, das Wilhelm Ernst-Gymnasium zu reformieren.[2]) Es kam auf die 'Versöhnung des humanistischen und realistischen Prinzips' an, und man wird nun auf die Stellungnahme Herders gespannt sein. Eine so wichtige Frage konnte natürlich nicht im Handumdrehen erledigt werden, und auch in Weimar können wir noch eine Entwicklung der pädagogischen Ansichten verfolgen. Walter meint mit Recht, daß das radikalste Heilmittel, das eine dauernde Gesundung herbeigeführt hätte, die vollständige Trennung der Anstalt in ein Gymnasium und eine Bürgerschule gewesen wäre. Da aber eine derartige plötzliche Umwälzung ausgeschlossen war, mußte bei einer Reform ein Mittelweg gefunden werden, der, ohne die bisherige Organisation zu ändern, dennoch sowohl den Interessen der künftigen Gelehrten als auch denen der künftigen Männer des Nährstandes Rechnung trug. So machte Herder Ende 1785 durch Vermittlung des Oberkonsistoriums eine Eingabe an den Herzog mit dem Antrage, den Lehrplan dahin zu ändern, daß 'in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und 'Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das 'eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion 'der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet werde'.[3]) Hier liegt der Vergleich mit dem heutigen Reformgymnasium nahe. Aber es ist zu beachten, daß Herder bald nach der Eingabe trotz der Notwendigkeit, die Realien mehr zu berücksichtigen, bemüht war, dem Lateinischen seine beherrschende Stellung zu

[1]) Karl Walter, Herders Typus Lectionum für das Wilhelm Ernst-Gymnasium in Weimar. Schulprogramm, Weimar 1905. Vgl. auch Boehme a. a. O. S. 34 ff.

[2]) Beiläufig mag erwähnt werden, daß Herder auch der materiellen Lage der Lehrer seine Aufmerksamkeit zuwandte. Boehme S. 54.

[3]) Walter S. 4 f.

wahren. Am besten präzisiert Herder seine Auffassung vom Zweck der Unterklassen in der Einführungsrede für den Konrektor Schwabe. Danach fällt ihnen eine doppelte Verpflichtung zu, einmal 'den oberen Klassen gehörig vorzuarbeiten', und zweitens 'für die, die aus ihnen sogleich in nutzbare Stände des tätigen 'Lebens eintreten, eine Gelegenheit zur Erlernung nützlicher Wissenschaften, 'd. i. Realklassen zu werden'. Er will also keineswegs auf die alte humanistische Grundlage verzichten, ist aber bereit, den berechtigten Anforderungen des praktischen Lebens durch Einführung realistischer Fächer entgegenzukommen.[1]) Es mag erwähnt werden, daß Französisch nur fakultativ unterrichtet wurde. Latein begann nach der Neuerung in Quinta.[2]) Die Tertia galt allerdings als 'der Scheideweg derer, die studieren und nicht studieren', und in einem Bericht an den Herzog bemerkte Herder, daß sie eines besonders tüchtigen Klassenlehrers bedürfe.

Leider ist der Lehrplan, den Herder gemäß dem vom Oberkonsistorium Anfang 1786 gegebenen Auftrage[3]) Mitte 1788 vorlegte, nicht erhalten geblieben. Dieser Verlust wird von uns bedauert, aber die Ursache zeugt von der Größe Herders, der den Geist über den Buchstaben stellte. Er erklärte sich gegen jede Veröffentlichung des Planes. 'Mit aller Macht' verhinderte er 'alles 'Geschreibe ins Publikum, weil sein Entwurf ein angefangenes, aber bei weitem 'noch nicht vollendetes Werk sei. — — Alles kommt auf Ausübung, auf lebendige Methode und Versuche an. Ein blendender Typus ist in einer halben 'Stunde zu entwerfen; er wird aber nachher eine Fessel, in der man ein Viertel-'jahrhundert nachher lahm schleicht.'

Walter hat die Grundzüge des Lehrplanes festgestellt und den Stundenplan zum größten Teil rekonstruiert. Wir nehmen hier von einer Besprechung Abstand und betonen nur die Hauptsache, daß Herder in Weimar nicht mehr das Schulideal des Reisetagebuchs aufrecht erhielt, sondern die humanistische Bildung in den Vordergrund rückte.[4])

Wie treffend der auf das Wesentliche gerichtete 'Schulaufseher' den dauernden Nutzen von dem augenblicklichen, äußerlichen zu unterscheiden wußte, zeigt

---

[1]) Walter S. 7 (Suphan XXX 119).

[2]) Boehme hat diese Tatsache übersehen, gelangt aber doch hinsichtlich der Schätzung des Lateinischen zu demselben Hauptergebnis wie wir. Über die Kursusdauer in jeder Klasse vgl. Walter S. 2.

[3]) Der Herzog hatte die Vollmacht schon vor Beginn des neuen Jahres erteilt.

[4]) Daß Herders Stellung zu den verschiedenen pädagogischen Fragen genetisch zu würdigen ist, hat Reinhardt wohl nicht genug berücksichtigt, als er sich im preußischen Abgeordnetenhause am 2. März 1905 über die Reformschulen äußerte. Die Rede ist abgedruckt im Maiheft 1905 der Monatschrift für höhere Schulen. Gegen Reinhardts Auffassung wendet sich P. Cauer in einem Aufsatz über 'Die Art der Verbreitung des Reformgymnasiums' (in diesen Jahrbüchern 1905 XVI 361 ff.; wieder abgedruckt in 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' S. 245). Erwähnenswert ist noch, daß Herder auch die Zweckmäßigkeit von Fachklassen erwogen hat, und es würde lehrreich sein, seine Äußerungen mit den modernen Vorschlägen über Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen zu vergleichen. Die jetzigen Wege findet man erörtert in der Schrift von Cramer über 'Die freiere Behandlung des Lehrplans' usw., Berlin, Weidmann 1907.

die Rede 'vom Zweck der eingeführten Schulverbesserung'. 'Ich halte es für 'sehr töricht, wenn man bei jedem Schulbuch, bei einem Äsopus und Phädrus, 'beim Cornelius und Anakreon oder gar bei einzelnen Teilen einer Arbeit, bei 'einem Quadrat und Zirkel, bei einem *periodo* der Geschichte oder einer Auf-'gabe des Stils die Frage anstellte: *cui bono?* Zu keinem andern *bono*, als daß 'der Knabe reden und schreiben, seinen Verstand, seine Zunge, seine Feder 'brauchen lerne, oder daß sein Geschmack gereinigt, sein Urteil geschärft und 'er gewahr werde, daß in seiner Brust ein Herz schlage. Nachher mag er Lehr-'satz und Fabel, Geschichte und Gedicht vergessen, wenn und wie er will, ge-'nug, er hat an und mit ihnen, was er sollte, gelernet.'[1])

In Übereinstimmung mit der schon erwähnten Abhandlung 'über den Einfluß der schönen in die höheren Wissenschaften' wird z. B. in der Rede 'vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien'[2]) ausgeführt, daß der Schüler nach Art der Alten denken und schreiben lernen solle. 'Der Sinn der Humanität, d. i. der echten Menschenvernunft, des 'wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung, ist ihm auf-'geschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere 'Güte über alles schätzen und lieben; er sucht nach diesen Grazien der mensch-'lichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er 'sie finde; er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art 'diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen 'Sitten ausdrücken lernen; kurz, er wird ein gebildeter Mensch sein und sich 'als einen solchen im Kleinsten und Größesten zeigen. So die *humaniora* in 'alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anders, als wie jener es 'nannte, die *galantiora* nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen *galan-'tioribus* mancher so weit kommt, daß er sogar seine Sprache vergißt und weder 'grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben weiß, geschweige daß in 'seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an 'eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre.'

Nunmehr ließ Herder auch die Grammatik, die er in dem Reisetagebuch so hintangesetzt hatte, zu ihrem Rechte kommen. In der Rede 'von der verbesserten Lehrmethode unsrer Zeit' (1780) erklärt er: 'Eine Grammatik muß 'der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache, und Sprache 'ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommeneren, aus-'gebildeteren Sprache man also Grammatik, d. i. eine Logik und Philosophie 'der menschlichen Vernunft lernt, desto besser lernt man sie und behält an ihr 'ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopf für 'alle anderen Wissenschaften, Sprachen und Künste.' Ein Mensch, der keine Grammatik gelernt hat, 'hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte'. In derselben Rede warnt Herder davor, die Wissenschaften auf zu leichte, spielende Art fassen zu wollen. 'Durchs Lernen, durchs schwere Lernen,

[1]) Dies schließt nicht aus, daß Herder unter anderen Verhältnissen besondere Schularten neben dem Gymnasium anerkannt hätte.

[2]) Bei der Einführung des Professors Kästner, 1788 (Suphan XXX 142 ff.).

'durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns, wir bekommen Stärke und Lust, 'mehr zu fassen, Schwereres zu lernen.'

So sehr Herder jetzt auch den Wert der Alten betont, ist er doch dagegen, daß alle Lektionen aufs Lateinische so eingerichtet seien, als ob wir alle nächstens römische Bürger zu werden befürchteten. Die Wertschätzung der Muttersprache, die er in Königsberg gezeigt hatte, kommt auch in den Weimarer Schulreden zum Ausdruck. 'Lernt Deutsch, ihr Jünglinge', ruft er, 'denn ihr seid Deutsche; lernt es reden, schreiben, in jeder Art schreiben!' In der Rede 'von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen' fordert er lautes Lesen und Vortragen der heimatlichen Klassiker, deren Kenntnis er für durchaus notwendig erklärt. Treffliche pädagogische Winke werden gegeben. So warnt Herder vor der papageiartigen Aneignung schöner Redensarten; die Rede soll Ausdruck der Seele sein, soll Charakter haben. Neben dem lauten Lesen empfiehlt er schriftliche Aufsätze und Auszüge. Dann stellt er einige Regeln auf, die zur Erreichung eines guten Stils beitragen: 1. Man falle niemandem in die Rede![1]) 2. Man hüte sich vor Lieblingsausdrücken! 3. Man hüte sich vor Despotismus im Umgang! Was man sagt, soll rein, ganz, bestimmt und doch artig sein. — Über der Empfehlung der Sprachen vergaß der vielseitige Pädagoge jedoch keineswegs den Wert der Realien. So führte er in der Rede 'von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie' aus, wie dieser Unterricht lebendig gemacht werden könne.

Als Hauptziel der Erziehung, dem alle Wissenschaften dienen sollen, behielt er immer die Ausbildung der Menschlichkeit im Auge: 'Was soll aller 'Kram der Wissenschaften und des Gedächtnislernens, wenn unsere Seele da-'durch nicht zu guten Gesinnungen gebildet, wenn unser Herz und Leben nicht 'durch gute Übungen genährt wird?'[2]) In diesem Sinne wandte er sich gegen die Vielwisserei: 'Man suche, was wahr und dauernd und aufs edelste glück-'lich macht, dem schenke man unablässigen Fleiß, Studium und Kräfte!'[3])

[1]) Gegen diese Regel wird übrigens noch jetzt häufig verstoßen, auch im Unterricht.

[2]) 'Von der Notwendigkeit der Schulzucht zum Flor einer Schule.' Werke (Suphan) XXX 45.

[3]) 'Von den Gefahren der Vielwisserei und Vieltuerei' (a. a. O. S. 281). Ich möchte hier die Bestrebungen des Münchener Stadtschulrats Kerschensteiner erwähnen, mit möglichst wenig Wissensstoff möglichst große staatsbürgerliche Energie zu erzielen. Der bekannte Pädagoge stellt der bisherigen 'Lernschule' die 'Arbeitsschule' gegenüber. Leider schätzt er den wissenschaftlichen Betrieb zu gering ein. Wir wissen, daß auch das Gymnasium eine Erziehungs- und Arbeitsschule sein kann und muß. Wenn es Lehrer gegeben hat und noch gibt, die toten Wissensstoff darbieten und nicht genug Selbstbetätigung und Schaffensfreude wecken, so ist zu bedenken, daß auch die neuen Schulideale an der menschlichen Unvollkommenheit eine Schranke finden. Man schütte nicht das Kind mit dem Bade aus, sondern beherzige Schillers 'politische Lehre' in den Votivtafeln:

Alles sei recht, was du tust; doch dabei laß es bewenden,
Freund, und enthalte dich ja, alles, was recht ist, zu tun.
Wahrem Eifer genügt, daß das Vorhandne vollkommen
Sei; der falsche will stets, daß das Vollkommene sei.

Kerschensteiner hat sich übrigens, vielleicht ohne es zu beabsichtigen, auch um das Gymnasium ein Verdienst erworben durch die Klarlegung der Begriffe 'staatsbürgerliche Er-

Auch das Volksschulwesen lag Herder am Herzen. Er verfaßte ein Abcbuch und einen Katechismus und gründete, was besonders hervorzuheben ist, ein Schullehrerseminar. Auch mit der Frage der Mädchenerziehung beschäftigte er sich.

In Herders pädagogischer Entwicklung können wir einen auf der Erkenntnis des Wesentlichen beruhenden Ausgleich verschiedener Anschauungen wahrnehmen. Damit ist nicht gesagt, daß Herder, wenn er jetzt lebte und unser höheres Schulwesen betrachtete, eine Einheitsschule empfehlen würde, in der alle künftigen Berufe Berücksichtigung finden müßten. Wie aus unserer Abhandlung ersichtlich sein dürfte, würde er wohl die Gleichberechtigung der drei Schulen anerkennen, und betonen daß jede ihre Eigenart wahren müsse. Er würde Ausführungen, wie wir sie an dieser Stelle über 'Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip' gelesen haben, gern beistimmen. Im Sinne Herders glaube ich zu sprechen, wenn ich behaupte: Nicht das kann der Grundsatz der Schulbildung sein, daß all die verschiedenen Kenntnisse und Leistungen, die ein Volk oder die Menschheit aufgespeichert hat, in entsprechend verkleinertem Maßstabe fachweise dem Gehirn eines jeden Schülers zugeführt werden, sondern es muß dafür gesorgt werden, daß das deutsche Volk Persönlichkeiten aufzuweisen hat, die ihrer Eigenart gemäß wirken und dabei den Zusammenhang der Einzelerscheinungen zu würdigen verstehen oder doch strebend sich bemühen. Möge in der Schule der Grundsatz herrschen: *Non multa, sed multum!*

Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.

---

ziehung' und 'bürgerkundliche Belehrungen' (z. B. in der Schrift 'Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung', Leipzig und Berlin, 1910). Nur wenige werden jetzt noch der Ansicht sein, daß die beiden genannten Begriffe identisch seien. Besonderer Beachtung sei der Bericht des Gnesener Gymnasialdirektors Heinrich über 'Die Belehrungen in der Bürgerkunde und die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung' empfohlen (Posener Direktorenversammlung 1911).

AUF DEN ÄLTESTEN SPUREN DES EXTEMPORALES

Von Heinrich Schnell

Wir haben kürzlich an dieser Stelle (1912 S. 534 ff.) im Anschluß an den historischen Teil der Reinhardtschen Broschüre die schriftlichen Arbeiten im althumanistischen Unterrichtsbetrieb behandelt und dabei beobachtet, daß das Extemporale, das ist die Klassenarbeit im Unterschied von der häuslichen, zuerst in der Kursächsischen Ordnung von 1580 vorkommt. Und weiter legten wir dar, daß die häuslichen Arbeiten, die sogenannten *exercitia styli*, zuerst 1522 in der Schulordnung von Nordhausen vorkommen.[1]) Wir wollen jetzt versuchen, die Spuren des Extemporales noch weiter zu verfolgen, und werden bald finden, daß das Extemporale im Rahmen der *exercitia styli* eine ständige Einrichtung des Althumanismus ist und in seine ersten Anfänge zurückzugehen scheint. Dabei bleibt die auffallende Tatsache bestehen, daß in den bekannteren Schulordnungen des XVI. Jahrh. von Melanchthon, Bugenhagen, Trotzendorf sich das Extemporale nicht findet, während es in der Schule Johann Sturms bekannt ist.

Die genauere Einrichtung der *exercitia styli* finden wir in der Zwickauer Schulordnung von 1523.[2]) Der Rektor Leonhard Natther aus Lauingen bestimmte hier für den Mittwoch: 'Nach welchem allem (d. h. nach der Redeübung) soll ihnen ein Argument gegeben werden, Episteln darauf deutsch und latinisch zu concipirn', und für Sonntag setzte er nach der 'Recitierung einer Komedien' die 'Erklärung' eines Arguments an, 'davon die nächsten zwen Tag soll geschrieben werden'. Dies wurde näher dahin bestimmt: Die Jugend soll wöchentlich zwei deutsch gestellte Argumente bearbeiten, und zwar das am Sonntag aufgegebene am Montag deutsch, am Dienstag lateinisch 'beschreiben'; das am Mittwoch 'gestellte' sollte am Donnerstag und Freitag schriftlich 'ver-

[1]) Der Text steht bei Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen, II. 1886. S. 232: 'Nebendem sollen den Schülern teutsche Exempel oder Materien fürgeschrieben werden, die sie teutsche abschreiben und lateinisch nachmachen sollen und ein jeder mit Namen unterschreiben und den Schulmeistern, wenn sie die fordern, zu Händen stellen, die sie dann übersehen und, was darin geirret, emendieren und bessern sollen, damit die Schüler fürder denn bisher Episteln und lateinisch Briefe, auch zum Teil das Deutsche, recht zu schreiben geschickt werden.'

[2]) 'Ordnung des neuen *studii* und jetzt aufgerichten *collegii* in fürstlicher Stadt Zwickau', bei Simon, Quellenschriften zur Geschichte der Volksschule und der Lehrerseminare im Königreiche Sachsen. 1910. S. 8 ff. Prof. Dr. Schwabe (Leipzig) machte mich hierauf aufmerksam.

faßt' werden. Wenn der Lehrer die Aufgabe stellte, so sollte er den Eingang, die Erzählung, 'die Bewerung' und den Schluß fleißig weisen und anzeigen. Bei der Durchnahme wurden zwei Arbeiten gelesen und die Fehler gezeigt. Dann wurde eine deutsche Musterübersetzung und die lateinische Rückübersetzung 'vorgeschrieben', damit die Schüler ein Exempel von beiden Sprachen hätten. Auch *carmina* wurden in häuslichen Arbeiten geübt, indem man unbekannte *carmina* 'zerriß' und recht zusammenfügen ließ.

Gehen wir die älteren Schulordnungen noch einmal durch, so finden wir überall die *exercitia styli* in ähnlicher Weise geordnet, zunächst von Melanchthon.

Der Unterricht der Visitatoren von 1528 kennt ebenfalls die häuslichen Arbeiten: 'Vom andern und dritten Haufen sollen alle Wochen einmal Schrift, als Episteln oder Vers, gefordert werden.'[1])

Melanchthons Stellung zu den *exercitia styli* tritt uns wohl am deutlichsten in der Mecklenburgischen Schulordnung von 1552 entgegen, die ihm zur Approbation vorgelegt war. Die Knaben aus dem dritten Haufen, 'die nun ziemlich *grammatici* sind', sollen alle Sonnabend ihre Arbeiten abgeben, Episteln oder Historien oder Verse. Der Lehrer diktiert einige Geschichten, etwa von Joseph, von Ulixes, und 'andere nützliche Gedicht, darin zugleich die Jungen die Sprach üben und Historien lernen und viel Erinnerung von Tugend merken mögen'. Die Arbeiten werden am Sonnabend sofort verbessert.[2])

Ähnliche Bestimmungen enthalten die Schulordnungen von Bugenhagen. In der Braunschweigischen Schulordnung von 1528 findet sich die allgemeine Bestimmung, daß die Schüler 'Verse und Episteln machen' sollen. Die Hamburgische von 1529 setzt genauer fest, daß diese Arbeiten am freien Mittwochnachmittag angefertigt und in der nächsten Woche abgegeben werden. Die Holsteinsche von 1542 fordert von der dritten Klasse wöchentliche Episteln, von der vierten noch *carmina* dazu; beide Arbeiten werden am Mittwoch aufgegeben und zu 'bequemer Zeit' in der Schule vorgezeigt, in der anderen Woche darnach. Die Braunschweigische Ordnung von 1543 fordert schon von der dritten Klasse wöchentliche Episteln und *carmina*, dasselbe auch von der vierten Klasse 'na ehrer Schicklichkeit und Gelegenheit'. In der Pommerschen Ordnung von 1563 verweist Bugenhagen ausdrücklich auf 'Melanchthons Bedenken' in der Mecklenburgischen Kirchenordnung und verlangt demgemäß wöchentliche *argumenta styli* von der dritten Klasse, von der vierten 'kurze *declamationes* zu schreiben *iuxta ordinem partium orationis apud rhetores, item disputationes* anzurichten, daß sie lernen *argumenta* repetiren und solviren'. Die *Scripta* sollen fleißig emendiert, die Aufgaben vorsichtig gestellt werden: 'Was sie aber für

[1]) Simon a. a. O. S. 22. Luther scheint an dem Abschnitt 'Von Schulen', dem unsere Stelle entnommen ist, keinen unmittelbaren Anteil zu haben.

[2]) Monumenta Germaniae Paedagogica XXXVIII (1907) S. 208. — Die Wittenberger Kirchenordnung von 1533 bestimmt: Mittwochvormittag soll ihnen ein Argument vorgeschrieben werden, das sie transferieren, und sollen der Knaben *scripta* durch den Schulmeister und Supremum rekognosziert werden. Vormbaum, Ev. Schulordnungen I 29.

argumenta nehmen sollen, mögen geschickte treue Schulmeister bei sich betrachten, der Pastoren Rat hierin folgen und zu Anweisung Philippi Melanchthons Bedenken in der Mecklenburgischen Ordnung lesen.'[1])

Sodann möge auch Trotzendorf zu Worte kommen. In seiner Goldberger Schulordnung von 1546 setzt er für jede Woche zwei Exerzitien an, Episteln und Verse; eines jeden Knaben Schreiben soll 'besonders übersehen und fleißig emendiert werden'. In den Schülergesetzen findet sich die Angabe, daß dabei lateinische Arbeiten in die griechische Sprache, griechische in die lateinische übertragen werden sollen. Die Schüler sollen dabei die Phrasen mit Nachdenken anwenden: *a praeceptoribus proposita elucubranto neque ulla dicendi formula, priusquam cuius illa sit et satisne elegans aut conveniens an non cognitum exploratumque habuerint, utuntor.*[2]) Zum erstenmal findet sich bei Trotzendorf die Besorgnis, die Schüler möchten unselbständige Arbeiten abgeben. Darum werden sie gewarnt: *Sua singuli scripta proprio Marte componunto neque aliis sua danto neque aliena pro suis offerunto.*[3]) Diese Besorgnis vor Durchstechereien der Schüler wird in unserer Untersuchung hernach noch eine Rolle spielen.

Auch Trotzendorfs Schüler Vincenz übt in der Breslauer Schulordnung von 1570 das *exercitium styli*. Es hebt im dritten *ordo* an, die *argumenta* werden an die Tafel geschrieben und sind 'auf die *phrases loquendi* gerichtet', 'so die Knaben gelernet haben, daß sie dieselben in Brauch bringen'. Er hat besondere *praeceptores argumentarii*, 'an welchen es ist, den Knaben *materiam exercendi styli* zu geben'. In Prima werden am Montag Arbeiten in Prosa, am Donnerstag Versübungen abgeliefert; die *provectiores* erhalten *materias declamationum*, die sie nach erfolgter Emendation *publice* rezitieren.[4])

Endlich fügen wir noch die Württembergische Ordnung von 1559 an, weil sie 'ein Muster für die Schulgesetzgebung anderer Länder' geworden ist. Ist sie doch 1569 nach Braunschweig und 1580 nach Sachsen übertragen worden! Auch sie kennt nur *exercitia styli*, die am Mittwoch aufgegeben und am Freitag abgeliefert werden; die drei obersten Klassen sind daran beteiligt, doch so, daß in der obersten Klasse die *argumenta* 'länger und schärfer gestellt' werden. Auch hier wird auf die Emendation das Hauptgewicht gelegt. Aber auch hier findet sich die Besorgnis in betreff unselbständiger Arbeiten: 'Fürnehmlich sollen die Präzeptoren auch darauf achthaben, daß keiner des andern Skriptum allein abschreibe und, als hätte er's selbst gemacht, dargebe.'[5])

Die Kursächsische Ordnung von 1580 nun hat dieselben Bestimmungen über die häusliche Arbeit wie die Württembergische von 1559. Aber sie hat mehr, nämlich das Extemporale. Sie geht von der Besorgnis der Durch-

---

[1]) Vormbaum a. a. O. I 15. 21. 36. 37. 43. 46. 49. 50. 173. 175.

[2]) Ebd. S. 54. 57. [3]) Ebd. S. 57.

[4]) Ebd. S. 196. 198. 204. 210. Wenn S. 191 im halbjährlichen Examen die Knaben im 'Lesen, Schreiben, Beten' geprüft werden, so wage ich nicht, hier die Probearbeit angedeutet zu finden.

[5]) Vormbaum a. a. O. I 84. 85. 86. 90. 91. 98.

stechereien aus (s. oben den Wortlaut in der Württembergischen Ordnung) und fährt fort[1]): 'Solchem Betruge fürzukommen und abzuschaffen, sollen die *praeceptores* in dieser (d. h. in der drittobersten Klasse, wo das *exercitium styli* überhaupt erst beginnt) und nachfolgenden *classibus* im Monat einmal denen Knaben ein kurz *argumentum* diktieren, das sie in Gegenwart des *praeceptoris latine* transferieren und alsbald dem *praeceptori* geben, auch diese Vorsehung tun, daß kein Knabe dem andern was sagen könne, da dann der *praeceptor* leichtlich sehen wird, ob eines jeden Knaben *scriptum* denen andern, so sie wöchentlich übergeben, gleich, oder durch einen andern gemachet und von ihnen allein abgeschrieben worden; deswegen sie erinnert, vermahnet oder auch der Gebühr nach gestrafet werden sollen.' — Auch bei diesem monatlichen Extemporale sollte die Verbesserung in der Schule stattfinden, 'aufs wenigste den halben Tag, oder wo vonnöten den ganzen Tag'.

Dieselbe Schulordnung richtet nun auch eine förmliche Klausurarbeit im Vierteljahrsexamen ein[2]): 'Wenn der Pfarrer und verordnete *inspectores* in die Schule kommen .., soll in Klasse 3. 4. 5 (d. h. den obersten Klassen) ein deutsch *argumentum*, so der Pfarrer und Inspektores mit sich gebracht, denen Knaben diktieret und alsbald dieselbigen dazu angehalten werden, solches *ex tempore* lateinisch zu machen.' Auch hier ist die Besorgnis betreffs Durchstechereien vorhanden. Darum heißt es: 'Und damit hierinnen allem Betrug vorgekommen, daß kein Knabe dem andern das seine mache, korrigiere oder ihm etwas sage', sollen die Schulinspektoren einen Lehrer mit der Aufsicht betrauen, doch nicht den Klassenlehrer; sie nehmen in Person die fertigen Arbeiten aus den Händen der Schüler entgegen, lassen im Examen das eine oder andere von den Verfassern vorlesen, während der Klassenlehrer daraus prüft. Nicht alle Fehler werden besprochen, 'ob und warum es unrecht, und *contra quam regulam grammaticae* er peccieret habe', sondern der Lehrer soll nicht lange stillstehen, sondern 'da er ein grob *vitium* oder etliches angezeiget und der Knabe wohl oder übel respondiert hat, alsbald auch von seiner Geschicklichkeit zu urteilen haben'. Es ist auch genug, wenn man hört, ob der Schüler seine Fehler selbst korrigieren könne, 'dabei abzunehmen, ob er allein aus Unfleiß sie übersehen oder im Unverstand, daß er weder die Regel noch derselben Verstand recht gelernet habe'.

Die vorstehenden Bestimmungen gelten für die sächsischen Stadtschulen. Für die Fürstenschulen ist der zweite Abschnitt der Kursächsischen Schulordnung berechnet. Und auch hier findet sich das Extemporale, allerdings nur in der untersten Klasse. Hier diktiert der Lehrer eine Stelle aus Cicero in deutscher Übersetzung, welche die Knaben sofort lateinisch übersetzen. Dann gibt man ihnen den Cicero selbst in die Hand, damit 'man den Ciceronem selbst den *corrector* sein läßt in dem, was der Knabe kindisch geschrieben, dergestalt sich die Knaben im Schreiben sehr wohl bessern und zum Fleiß erwecket, ihr *ingenium* geschärfet werde'.[3]) Auch hier ist das Bestimmende das Mißtrauen

[1]) Vormbaum a. a. O. I 242—246. [2]) Ebd. S. 264. 265. [3]) Ebd. S. 284.

und die Besorgnis in bezug auf Durchstechereien: 'Es sollen aber die *praeceptores* fleißig Achtung darauf geben, daß die Knaben nicht fremde Arbeit für die ihre verkaufen, sondern was sie selbst in der Schule gemachet haben, denen *praeceptoribus* bei einer gewissen Strafe weisen.[1]) Außerdem muß noch zweierlei beachtet werden. Einmal soll man die Argumente stets im Anschluß an die Lektüre ausarbeiten; nichts nämlich ist 'verkehrter und schändlicher', wenn die Knaben in ihren *lectionibus* weder Worte noch Phrasen gehört haben, hierdurch werden die Knaben im Schreiben 'verderbt'. Sodann ist auch hier die Emendation die Hauptsache: 'Demnach eine Stunde, so auf diese Arbeit gewendet, viel nützlicher denn sonst dreie, so auf die Erklärung derer Autoren und Lektionen geleget werden.'[2])

So würde nun der Verfasser der Kursächsischen Ordnung von 1580 den Ruhm der Erfindung des Extemporales für sich in Anspruch nehmen können. Es ist der Tübinger Kanzler Jakob Andreä, der 1575 nach Kursachsen berufen und zum Generalinspektor der kursächsischen Kirchen und Schulen bestellt war, um das Konkordienwerk zu fördern und zugleich die sächsischen Kirchen und Schulen zu reformieren.[3])

Die Einführung des Extemporales in den Unterricht und in die Prüfungen scheint alsdann von kirchenpolitischen Erwägungen begleitet gewesen zu sein. Andreä nämlich bestimmte die Aufgabe der Schulverwaltung dahin, durch fleißige Inspektionen *solidissima ingenia* zu erforschen, durch welche die Schulen und Stipendien besetzt werden könnten, damit man für die Stellen in Kirche und Schule tüchtige Männer vorbereite. So erklärt sich die strenge Klausur im Examen der Stadtschulen, aus denen gerade der Nachwuchs für Kirche und Schule hervorgehen sollte; so auch das Extemporale, welches unselbständige Leistungen ausschließen soll und einen sicheren Maßstab in der Beurteilung der Schüler abgibt. Andreäs praktisches organisatorisches Talent wird allgemein anerkannt.[4]) Durch seine Vermittlung scheint sich das Extemporale auch rasch weiter verbreitet zu haben. Zwei Jahre später, 1582 nämlich, erscheint es in der Schulordnung seiner württembergischen Heimat. Da heißt es: 'Darzwischen

[1]) Vormbaum a. a. O. I 284: 'In der Schule'! Die lateinische Vorlage hat hier '*in scholis*'. Man darf also nicht an die *cella* der Fürstenschulalumnen denken, wo noch heute die deutschen Examensarbeiten gemacht werden, wie mir der Kenner des sächsischen Schulwesens Prof. Dr. Schwabe in Leipzig schreibt. In der *cella* wurden die häuslichen Arbeiten angefertigt; von Durchstechereien konnte kaum die Rede sein, weil die *cellae* sehr klein waren, so daß aus jeder Klasse höchstens einer darin war. Die häuslichen Arbeiten wurden zwischen den Unterrichtsstunden erledigt, die vormittags in der Zahl von zwei und nachmittags in der Zahl von drei vorhanden waren, jedoch so, daß sie nicht zusammenhingen. Um so auffallender ist also die Einrichtung der Klassenarbeit.

[2]) Vormbaum a. a. O. I 285.

[3]) Siehe Frank Ludwig, Die Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1907, S. 5 ff. 10.

[4]) Ludwig a. a. O. S. 8. 55. 76. 79. 173: 'Alle Maßnahmen des Reformators Andreä sind von dem einen Interesse beherrscht, geeignete Kräfte für den Kirchen- und Schuldienst zu erziehen.'

soll ein *praeceptor* neben dem gewöhnlichen wöchentlichen Argument oftermals ein gar kurze *materiam ex tempore* und gleich alsobald zu vertieren ihnen fürgeben, damit sie *extemporales* und in *lingua Latina* mit Reden und Schreiben desto fertiger werden.'[1])

Und dennoch dürfen wir nicht bei Andreä stehen bleiben. Denn er ist nur der Bearbeiter und Herausgeber der Kursächsischen Ordnung von 1580. Für diese hatte er die Württembergische Schulordnung von 1559 vorgelegt; dazu lag ihm eine Skizze für die Stadtschulordnung und ein Entwurf für die Fürstenschulen vor, beide von dem Grimmaer Rektor Adam Siber verfaßt.[2]) In der Skizze Sibers für die Stadtschulen findet sich nichts vom Extemporale. Es heißt nur von den häuslichen Arbeiten: *Stylus. Semel autem singulis septimanis corrigantur scripta orationis tum prosae tum vinctae idque die, qui a Mercurio habet nomen.*[3]) Aber in dem Entwurf Adam Sibers für die Fürstenschulen kommt das Extemporale bereits vor. Von der Übersetzung der Cicerostelle nämlich heißt es wörtlich: *Omnia autem ista in scholis debent fieri, ne domo afferant ad ludum a doctioribus adolescentibus suppeditata, sed in schola a se confecta exhibeant.*[4])

Demnach scheint das Extemporale eine Erfindung Adam Sibers zu sein. Und in der Tat findet sich auch sonst in seinen Schriften das Extemporale neben der häuslichen Arbeit. Wir kennen sein Lehrverfahren sowohl aus seiner Amtstätigkeit in Chemnitz als auch in Grimma.

Sein 'Ludus literarum apud Chemnitzium Misniae qua ratione administretur' (1. Ausgabe 1549)[5]) weist den Sekundanern Briefe und *carmina* zu: *Aut epi-*

---

[1]) Vormbaum a. a. O. I 111. Im Dez. 1580 war Andreä aus Sachsen entlassen und in seine Heimat zurückgekehrt. Es liegt nahe, ihn mit der Neuausgabe der Württembergischen Ordnung von 1582 in Verbindung zu bringen. Allerdings ist seine Mitarbeit noch nicht erwiesen, wie denn die Geschichte der Ordnung von 1582 noch nicht erforscht ist. Die Königl. Württ. Archivdirektion zu Stuttgart erwiderte auf meine Anfrage, daß 'die Akten über die Neuausgabe der Großen Kirchenordnung von 1582 nichts über Andreäs Mitwirkung enthalten'.

[2]) Andreä ist an der Abfassung der Württembergischen Ordnung von 1559 beteiligt. Im ersten Band der 'Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg' 1912, S. 510 ff. bespricht Prof. Dr. Ziemssen in Schöntal einen Brief, aus dem hervorgeht, daß Andreä, der damals in Göppingen Pfarrer und Generalsuperintendant und seit 1553 Mitglied des Visitationsrates war, mit den in Maulbronn tagenden Männern in Verbindung stand, die die Schulordnung von 1559 abschlossen. Prof. Ziemssen machte mich brieflich darauf aufmerksam.

[3]) Nach gütiger Mitteilung von Frank Ludwig; s. auch seine zitierte Schrift, S. 58—61, wo der Inhalt der Skizze angegeben ist. Andreä hat diese Skizze einfach beiseite gelegt und die Württembergische Ordnung mit einigen Zutaten aufgenommen, wozu also auch das Extemporale und die Examensordnung gehört; s. daselbst S. 61 Anm. 2.

[4]) Nach dem Original im Dresdener Hauptarchiv. Oberlehrer Frank Ludwig hatte die Güte, den Text auf meine Bitte aufzunehmen. — Indem Andreä für die Fürstenschulordnung den Entwurf Sibers annahm, übersetzte er ihn ins Deutsche; doch ist seine Übersetzung dem Original nicht 'gleichwertig', sondern teilweise eine 'Entstellung', indem Andreä sich Eingriffe erlaubte. Frank Ludwig erwähnt solche S. 125.

[5]) Kirchner, Adam Siber und das Chemnitzer Lyzeum in der ersten Hälfte des XVI. Jahrh. Mitt. des Vereins für Chemnitzer Geschichte 1887, S. 182 ff. Adam Siber war

stolia scribunt aut transposita et disiecta bonorum carminum verba suis numeris restituunt aut etiam ipsi versus iam facere moliuntur. Die Primaner, *qui incipiunt de praeceptis artium scripta sua formare,* erhalten zu diesem Zweck Unterweisung in den *initia dialectices et rhetorices.* Da der Zweck aller Studien *Latina et dilucida oratio* ist, steht ihm fest, daß dieser nur erreicht werden kann durch beständige Stilübung. Darum trachtet er darnach, daß die Knaben *saepe et cum cura scribant.* Damit die Schüler Vokabeln und Sentenzen kennen, nimmt man den Stoff aus den gelesenen Schriftstellern. Sehr wichtig ist die Verbesserung. Hier sollen nicht nur Bearbeitungen und Solözismen entfernt, sondern die Schüler sollen auch genauer über die Wortbedeutung und die Anwendung der Phrasen unterrichtet werden. In seinen Schulgesetzen verpflichtet Siber die Schüler zur sorgfältigen Anfertigung der Arbeiten:

Epistolas, quas iussus es componere,
Fac praestituto semper offeras die.

Er beschreibt den Nutzen also[1]):

Nam scriptione plurima nisi stylum
Exerceas ac scripta corrigi sinas,
Omnem laborem frustra oleumque insumpseris.

Oder ein andermal[2]):

Depone numquam de manu stylum, sed hunc
Oratione, versione, carmine
Exerceas, lux nulla sit absque linea.
Magister est dicendi et artifex stylus,
In literis absque hoc opera atque oleum perit.

Wiederum befiehlt er den Schülern: *Scripta sua diligenter componunto et stato die offerunto.*[3]) In Grimma finden wir hernach, daß er die beiden ersten Freitagstunden für die Verbesserung des Exerzitiums freihielt, aber wie Fabricius: *operis inter praeceptores rite distributis.*[4])

In seinem 'Libellus scholasticus' behandelt Siber in seinem umfangreichen Kapitel die Stilübungen (*De stilo formando*). Der Stoff beschränkt sich wesentlich auf Cicero. Der Lehrer soll Wörter, Redensarten, Sprüche sammeln lassen. In der untersten Klasse machen die Schüler einen kleinen deutschen Aufsatz über ein aufgegebenes Wort und übersetzen es mit Hilfe des Lehrers ins Latein, oder der Lehrer diktiert einen deutschen Text, in dem bekannte Redensarten vorkommen, oder die Schüler variieren einen Brief Ciceros; oder sie übertragen eine deutsch diktierte, noch nicht gelesene Stelle aus demselben Schriftsteller ins Latein und vergleichen ihre Übersetzung mit dem Original. Die Emendation ist die Hauptsache: Eine dazu benutzte Stunde bringe mehr Vorteil als drei

Schüler in Zwickau und Annaberg, wo Georg Agricola, bezw. Joh. Rivius seine Lehrer waren. Er studierte in Wittenberg, war Lehrer in Freiberg unter Rivius, seit 1541 Rektor dort, von 1545 Rektor in Halle, dann in Chemnitz, von 1550—1584 in Grimma.

[1]) Leges scholasticae, Kirchner a. a. O. S. 188. [2]) Kirchner S. 193.

[3]) Ebd. S. 205 (Illustris scholae Grimensis leges).

[4]) Ebd. S. 202 (Institutio educationis puerilis in illustri schola Grimensi).

Stunden, in denen Schriftsteller gelesen werden. Ehe der Schüler Niedergeschriebenes verbessert, lege er es eine Zeitlang weg u. a.[1])

Hat Siber bislang die Klassenarbeit noch nicht erwähnt, so finden wir sie dagegen in seiner Schrift 'De educatione disciplinae puerilis scholasticae *σύμμικτα*, aphorismi, leges' wieder. Hier heißt es S. 116: *Omnia autem ista in scholis debent fieri, ne domo afferant ad ludum a doctioribus adolescentibus suppeditata, sed in schola a se confecta exhibeant.* Das sind gerade die Worte, welche er in seiner lateinischen Vorlage für die Fürstenschulordnung von 1580 gebraucht hatte, die wir schon kennen lernten.[2])

Daraus folgt also, daß das Extemporale im Unterricht der sächsischen Fürstenschule zu Grimma und vielleicht auch schon der Stadtschule zu Chemnitz von Adam Siber gebraucht wurde.

Siber kennt auch das Extemporale im Examen und übt es sowohl in Chemnitz als auch später in Grimma. In dem schon zitierten 'Ludus literarum apud Chemnitrium' heißt es: *Quia vero multum excitat pueros, cum, quantum profecerint, animadvertunt, ideo bis quotannis solennis studiorum instituitur censura. In ea de singulorum diligentia, in pietate et literis fit iudicium.*[3]) Ähnlich heißt es in seiner 'Hecatontas': *Multum excitat pueros, cum, quantum profecerint, animadvertunt. Ideo eos statis anni temporibus praeceptores probent et examinent.*[4]) Man darf vermuten, daß diese Prüfung nicht nur als eine mündliche, sondern auch als eine schriftliche eingerichtet war.[5]) Wenigstens findet sich im Examen der Schule zu Meißen 1577 das Extemporale: *Postremo die argumentum proponatur mox convertendum.*[6])

Wir nehmen nun weiter an, daß die Schule zu Meißen und auch die zu Pforta die Einrichtung des Extemporales kannten, daß es also eine Einrichtung der sächsischen Fürstenschulen war. Denn zwischen Siber zu Grimma und Georg Fabricius zu Meißen bestand eine rege persönliche Verbindung, zu der noch die gemeinsame Verehrung von Johann Rivius kam. Sibers Entwurf zur Fürstenschulordnung von 1580 insonderheit ist in seinem zweiten Teil, den *leges scholasticae*, direkt von der Schulordnung zu Meißen abhängig, der 'Forma disciplinae et administrationis scholae institutae ab illustrissimo principe Mauricio, duce Saxoniae, in oppido Miseno', welche Fabricius in Anlehnung an des Rivius

---

[1]) Libellus scholasticus educationi puerili confectus opera Adami Siberi. Lipsiae 1572. Bogen P 4 ff. Königliche Bibliothek zu Dresden (Ling. Lat. 507). Siehe auch Kirchner S. 81 ff.

[2]) Königliche Bibliothek zu Dresden, H 1135; siehe dazu Kirchner a. a. O. S. 125 ff. Die Ausgabe ist von 1581.

[3]) Oberlehrer Frank Ludwig machte mich darauf aufmerksam.

[4]) Die Hecatontas ist noch nicht herausgegeben. Oberlehrer Frank Ludwig teilte mir auch diese Stelle aus seiner Abschrift mit. — Ähnlich lautet auch die Stelle im lateinischen Entwurf zur Fürstenschulordnung von 1580: *Multum excitat pueros, cum, quantum profecerint, animadvertunt. Ideo eos statis anni temporibus praeceptores probent ac de profectu eorundem in pietate ac literis periculum faciant.* (Nach Frank Ludwigs Angabe.)

[5]) Kirchner a. a. O. S. 90: Die Schüler fertigten ein lateinisches *δοκιμαστικόν*, die reiferen auch lateinische Verse und ein griechisches Spezimen.

[6]) Bei Flathe, St. Afra 1879, S. 143 Anm. 2.

Gesetze von 1543 verfaßt und die Camerarius für Pforta herübergenommen hatte.[1]) In jener Schulordnung von Meißen kommt nun zwar das Extemporale nicht vor, ebensowenig in der 'Forma disciplinae' von Pforta, so daß also unsere Vermutung sich nicht beweisen läßt.[2])

Wir geben noch einer Vermutung Raum: Vielleicht lassen sich Fäden zu Johann Sturm in Straßburg hinüberleiten; denn Fabricius zu Meißen stand in persönlicher Verbindung mit dem großen Schulmann.[3]) Und diese Vermutung täuscht uns nicht. Denn bereits Johann Sturm kennt das Extemporale, ja es wird sich zeigen, daß Adam Siber fast Wort für Wort die Bestimmungen den Sturmschen Angaben entlehnt hat.

Sturm beginnt bereits mit dem zweiten Jahrgang, dem *ordo octavus*, die Stilübungen, die kaum mehr als Schreibübungen sind. Im siebenten *ordo*, der die *Consecutio temporum* in der Grammatik absolviert, auch Ciceros Schrift 'De amicitia', sowie Seneca, dazu auch Vergil und Catull liest, werden schon Übungen in gebundener Rede hinzugenommen; aber immer sind die *argumenta* bekannten Stoffen entlehnt: *In proponendis argumentis et corrigendis scriptis utilitas magna posita est et plurimum temporis consumitur.*[4]) — In der sechsten Klasse setzt eine sehr ausgiebige Lektüre ein: Vergil, Horaz, Catull, Terenz, Cäsar und Cicero. Daneben werden *argumenta ad imitandum* proponiert und zwar *pulcherrima exempla*, eine Stunde täglich zur Aufgabe und zur Verbesserung, *neque poenitere nos debet eius temporis, quod in hoc consumimus.*[5]) — Im *ordo quintus* beginnt das Griechische. Eine Stunde ist täglich für *scriptura et compositio* angesetzt. Und hier scheidet der Schulmann zwischen *scriptum, meditatum, subitum.* Vom *scriptum* schreitet man zur *commentatio*, dergestalt, daß der Schüler in anderer Sprache wiedergibt, und zwar mündlich, was er im Griechischen gelesen hat. Erst nach langen schriftlichen und mündlichen Übungen gelangt man zur *subita dictio.*[6]) Im *ordo quartus* wird Cicero und Demosthenes, Virgil und Homer gelesen. Da auch die Rhetorik behandelt wird, ist der Stil bereits *ornatior.*

---

[1]) Nach Frank Ludwig a. a. O. S. 52. 53. Siehe auch Schwabe, Studien zur Entstehungsgeschichte der Kursächsischen Kirchen- und Schulordnung von 1580 in den Neuen Jahrbüchern 1905 S. 212 ff., wo die *forma disciplinae* abgedruckt ist, und S. 219. 222. 223: Wir werden nicht weit vom Ziel abirren, wenn wir annehmen, daß Fabricius und Siber ihre Schulordnungen aus den Rivianischen Gesetzen herausgearbeitet haben. — Allerdings wird auch feststehen, daß der erste Teil des Entwurfs zur Fürstenschulordnung, welcher die Lehrordnung, also auch das Extemporale enthält, 'in der Hauptsache' Sibers Werk ist; so Frank Ludwig S. 53: Wir werden das Verdienst um die Entstehung der gemeinsamen Fürstenschulordnung unter die beiden großen Rektoren zu teilen haben, in der Weise, daß wir Siber, dem eigentlichen Verfasser, den Hauptanteil zusprechen.

[2]) Nach Frank Ludwig a. a. O. S. 48 reichten 1577 die Fürstenschulrektoren ihre Schulordnungen an Jakob Andreä ein, nämlich Siber von Grimma, Dresser von Meißen, Baldauf von Pforta. Die Meißener ist die von 1546, mit der die von Pforta bis auf geringe Unterschiede übereinstimmt. Wir sehen hier von der Auffassung des Fabricius hinsichtlich der häuslichen *exercitia styli* ab.

[3]) Flathe a. a. O. S. 25.

[4]) Sturm, De literarum ludis recte aperiendis. 1538. Bei Vormbaum a. a. O. I 663.

[5]) Ebd. S. 665 f. [6]) Ebd. S. 666. 668.

Ebenso ist es im *ordo tertius;* hier ist Sallust, Livius und Thukydides hinzugekommen. In Sekunda tritt noch Platon auf. Vom Stil heißt es: *Severius iudicium scriptis corrigendis adhibeatur.*[1]) — In Prima wird neben den übrigen (Demosthenes, Homer, Cicero) Aristoteles behandelt: *Dandum etiam otium stilo et scripturae est.*[2]) — Im Jahresexamen streiten die Schüler *et stilo et oratione et disputatione.* Wir dürfen hier vielleicht an eine Probearbeit denken, und hier finden sich nun dieselben Worte, die Siber gebraucht: *Multum excitat adolescentes, cum, quantum profecerint, animadvertunt.*[3])

Auch in den 'Classicae epistolae sive scholae Argentinenses restitutae' vom Jahre 1565 finden sich die Exerzitien. Wir heben nur noch einige bezeichnende Stellen hervor[4]): Die Anfangsübungen erfordern stets die Beihilfe des Lehrers: *Nihil enim stilo fastidiosius est et nostra aetate nihil in scholis magis nocuit adolescentibus quam quod magistros in prolixis argumentis non habuerunt adiutores.* Und weiter: *utile est, immo necessarium in nonnullis est, te non solum voce, verum etiam stilo praeire, aliquando etiam subsequi, quoties erratum erit.*[5]) Sturm empfiehlt tägliche Stilübungen: *Stilum inde a septima classe aeque omnibus vobis commendo quotidianum nulla intermissione facta.* Weiter: *Scripta esse volo quotidiana.* Dabei unterscheidet er *tria genera scriptionum,* die Schreibübung, die Führung von Diarien und Ephemeriden, die Stilübung. Von der letzteren heißt es: *Quem cotidie acui volumus et in dies magis et magis splendescere vel tota aliqua oratione et declamatione, vel insigni aliqua argumentatione et amplificatione, vel epigrammate lepido et epistola bene morata vel narratione aliqua heroica.* Griechische und lateinische Übungen wechseln ab. Und da findet sich auch das Extemporale: *Oratoris locum aliquem Germanice interpretari, ut subito Latinum in ipsis scholis faciant, facultatem dicendi auget, ingenium acuit et efficit, ut non tu, sed ipse orator adolescentis sit emendator et magister.* Das ist bereits die Übung, welche auch Siber kennt.[5])

In den 'Scholae Lauinganae' vom Jahre 1565 finden wir dieselben Gedanken.[6]) Der Nutzen der Stilübungen ist bekannt: *Hic enim ingenium acuit, memoriam adiuvat, verborum copiam auget et purgat, sententiarum formulas varias suppeditat* usw. Darum soll der Lehrer dafür sorgen, *ut puer cotidie scribat aliquid, cotidie aliquid condat et componat, quod mox depromere possit.* Es ist nicht genug, wenn diese Übung wöchentlich oder monatlich stattfindet, *sed quotidie, ut proposui, aliquid scribendum est.*[7])

Sturm verlegt die Übungen ausdrücklich in die Schule: *Magister adsit, qui moveat, qui excitet, qui consilium det, qui adiuvet, qui in eadem sit quasi laboris societate, ut adolescentem non pudeat conari, quod praeceptorem non piget efficere.* Die Vorschrift gilt für die Tertia und die unteren Klassen. Wir haben hier also Klassenarbeiten, ausgesprochenermaßen kleine Übungsarbeiten.[8]) Dabei versäumt er die häuslichen Arbeiten keinesfalls. Aber auch diese sind Übungsarbeiten. Noch in der Prima heißt es: *Exercitationes hic graviores insti-*

[1]) Vormbaum a. a. O. I 667. 669. 670. [2]) Ebd. S. 670. [3]) Ebd. S. 662.
[4]) Ebd. S. 678 ff. [5]) Ebd. S. 686. 689. 691. 705. 706. 688. [6]) Ebd. S. 723 ff.
[7]) Ebd. S. 735 f. [8]) Ebd. S. 737.

tuentur stili, commentationum, declamationum, translationum, est adhuc ludimoderator non modo iudicem se esse putabit eorum, quae fient, sed etiam adiutorem.[1]) Und hier findet sich nun die Bestimmung, welche Siber wörtlich herübergenommen hat: Ein Brief Ciceros oder eine andere Stelle aus einem lateinischen Autor wird in wörtlicher Übersetzung dem Schüler vorgelegt, *ut transferat in Latinum sermonem, hoc enim pacto adolescens se non a magistro, sed a Cicerone ipso erudiri sentiet. Omnia autem ista,* heißt es dann, *in ludo et in scholis fieri debent coram, cum praesens est magister, ut a condiscipulo aliquo doctiore non sumat, ut ex Cicerone non describat, ut habenis sui praeceptoris artificiose condocefiat.*[2])

Wir stellen fest, daß das Extemporale eine Sturmsche Einrichtung ist, ja daß bei ihm die Klassenarbeiten einen sehr breiten Raum einnahmen.

Wir versuchen noch weiter in den ältesten Humanismus zurückzugehen. In seinem 'Ratschlag an die Schulherrn' von 1538, der die Grundlage seiner von uns im vorigen benutzten Schrift 'De ludis recte aperiendis' ist, hat Sturm bereits die *exercitia styli* und zwar sowohl im Griechischen als auch im Lateinischen. Dort beruft er sich aber auch auf Einrichtungen, die er auf der Schule in Lüttich kennen gelernt hat. Die Annahme liegt nahe, daß dort die *exercitia* bereits eine Rolle spielten, daß also die Brüder vom gemeinsamen Leben, denen jene Schule gehörte, die Stilübungen kannten.[3]) Diese Annahme wird zur Gewißheit, wenn wir nun auf einer anderen Linie, die auch zu den Brüdern vom gemeinsamen Leben zurückführt, überall die *exercitia* antreffen.

Von Sturms Vorgänger in Straßburg, Johann Schwebel, wissen wir, daß er 'zu schriftlichen Übungen Verse und Briefe aufgab'. Das geschah nach seiner gedruckt vorliegenden 'Institutio scholae' am Dienstag; am Freitag wurden sie abgegeben und in der Stunde von 12 bis 2 Uhr durchgenommen.[4]) Auch ein anderer Vorgänger, Otto Brunfels, schrieb *exercitia:* Dreimal wöchentlich wurden von den obersten Abteilungen Briefe abgegeben.[5]) Ein dritter, Johann Witz oder Sapidus, der Mitarbeiter von Otto Brunfels, nun war ein Schüler des Humanisten Wimpheling. Diesen verehrte auch der Straßburger 'Schulherr' Jakob Sturm als seinen Lehrer, der an der Reorganisation des Straßburger Schulwesens in hervorragender Weise beteiligt war.[6]) Auf Wimpheling berief sich auch Johann Gebweiler in Straßburg, der den Schülern *epistolarum conficiendarum exemplaria* vorlegte, *non a proletariis, immo classicis eius rei scriptoribus, quales Cicero, Plinius, Policianus sunt.*[7]) Wimpheling selbst empfahl in seiner Schrift 'Isidoneus' vom Jahre 1497 die schriftlichen Übungen.[8]) Er beruft sich wieder auf seinen Lehrer, den bekannten Humanisten Dringenberg in Schlett-

[1]) Vormbaum a. a. O. I 740. [2]) Ebd. S. 736.

[3]) Der Ratschlag ist als Beilage III abgedruckt von C. Engel in seiner Geschichte des Straßburger Schulwesens vor der Gründung des prot. Gymnasiums 1538. 1886. Über die Lütticher Schule habe ich nichts erfahren können; s. auch Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (2. Aufl.) I 283 Anm. 1.

[4]) Engel a. a. O. 66. 58. [5]) Ebd. S. 48. [6]) Ebd. S. 47. [7]) Ebd. S. 35 Anm. 1.

[8]) Nach Paulsen a. a. O. S. 62.

stadt. Von diesem ist bekannt, daß er den Schülern 'historische Begebenheiten' zu freier Behandlung aufgab, sowie daß er 'im Geiste der Brüder vom gemeinsamen Leben erzogen und gebildet' war.[1])

So finden wir im älteren Humanismus überall die *exercitia styli*, ohne daß allerdings das Extemporale hervortritt. Wir fügen noch zwei Zeugnisse an, des Murmellius und des Erasmus. — Der Humanist Johann Murmellius zu Münster hat in seinem 'Enchiridion scholasticorum' von 1505 die *exercitia styli* erwähnt. Im Kapitel XII 'De studiorum ordine et fine' wird dem Lehrer geraten, *stilum et soluta et numerosa oratione* zu exerzieren. Es ist auch zu empfehlen, daß der Schüler *statuta hora exiguum quid vel legat vel exscribat et id absque intermissione faciat.*[2])

Erasmus gibt die 'Summe seiner Gymnasialpädagogik', 'ja man kann sagen, des deutschen Humanismus', in seiner Schrift 'De ratione studii' vom Jahre 1512.[3]) Nach ihm beginnt der Unterricht mit den beiden alten Sprachen zugleich und zwar mit Sprechübungen und kurzen grammatischen Regeln. Dann kommt die Lektüre und die Stilübung: *Verum illud interim memineris, optimum dicendi magistrum esse stilum.* Diese hat es mit poetischer und prosaischer Rede zu tun und geht Hand in Hand mit Gedächtnisübungen: *memoria est lectionis thesaurus.* Um das Gedächtnis zu unterstützen, liebt er es, besondere Stellen aus den Schriftstellern an augenfälligem Platz im Buche oder im Zimmer anzuschreiben. Es folgt die Behandlung einer größeren Grammatik, darauf wieder Lektüre, und zwar Lucian, Demosthenes, Herodot, Homer, Euripides, Terenz, Plautus, Virgil, Horaz, Cicero, Cäsar, Sallust. Die Lektüre sei nicht schleppend, sie mache auf den Sinn und die Schönheit der Form aufmerksam und gebe am Schluß eine Nutzanwendung.[4]) Als Argumente empfiehlt Erasmus kleine Geschichten wie 'Marcellus und Fabius Cunctator', 'Herkules', oder Fabeln oder allgemeine freie Themata, die aber sämtlich eine Nutzanwendung zulassen, zuletzt auch Episteln in griechischer und lateinischer Sprache, endlich Verse. Diese Arbeiten lehnen sich sowohl an die Lektüre an, *ut magister suppetat, quod imitentur,* oder sind ganz frei, *ut discipulus suo qnisque Marte reperiat, quae pertinebunt ad rem tractandam.*[5]) Bei der Emendation soll der Lehrer gute Ausdrücke loben, schlechte tadeln. Er sporne die Schüler zum Wetteifer an, indem er ihre Fortschritte vergleicht.[6])

Erasmus hat ja selbst 'Epistolae' geschrieben und Anleitung zur *compositio* in zahlreichen Mustern gegeben. Das ist Inhalt und Zweck seiner Schrift 'De

---

[1]) Engel a. a. O. S. 22.

[2]) S. 58. 59. Der von Bömer 1892 besorgten Neuausgabe des Opusculum de discipulorum officiis, quod Enchiridion scholasticorum inscribitur. In dem ebenfalls von Bömer herausgegebenen Liber de magistri et discipulorum officiis fand sich nichts, ebensowenig in der Pappa puerorum und dem Scoparius.

[3]) So urteilt Paulsen a. a. O. I 64. Wir benutzten die sog. Leydener Ausgabe der Schriften des Erasmus, Tom. I, 1703, S. 521 ff.

[4]) Ebd. S. 522. [5]) Ebd. S. 524. 526.

[6]) Ebd S. 526.

ratione conscribendi epistolas' vom Jahre 1520.[1]) Diese Sammlung ist auch für Schüler berechnet: .. *Velim adolescentem, qui tantum exercendi stili gratia scribit, aliquamdiu compositionem etiam elaborare.* Denn *mundities sermonis paratur multo scribendi dicendique usu.* Er verweist auf seine Vorgänger, die ebenso wie er mit ihren Stoffsammlungen den Lehrern willkommene Hilfe geleistet hätten.[2]) Besonders ausführlich behandelt er hier die *emendatio* der Arbeiten.[3]) Grammatische und lexikalische Fehler werden bezeichnet, gute Wendungen werden gelobt. Der Schüler soll nicht hart angefahren werden, *nam ea res teneros animos in odium studiorum trahit.* Die Schüler helfen selbst beim Verbessern, das weckt den Eifer; schwächeren kommt der Lehrer zu Hilfe. Ist die Arbeit durchgenommen, so liest der Lehrer eine von ihm hergestellte Musterübersetzung vor, diktiert sie auch wohl. Das neue Thema richtet sich nach den Fortschritten der Schüler: *Rudibus tota erit epistola praeformanda, progressis sat erit lineamenta quaedam praenotare, adultis suffecerit nudum indicare thema.*

Hat Erasmus das Extemporale gekannt? Wir wagen die Frage nicht zu entscheiden, da sich keine Unterscheidung zwischen häuslichen Arbeiten und solchen in der Klasse findet. Es scheint vielmehr so, als ob er mit den jüngeren Schülern in der Schule selbst schreiben wollte; hier sollte der Lehrer immer '*praeire*'; die älteren dagegen sollten allmählich '*sine cortice nare*'. Offenbar erforderten die Themen eine lange Vorbereitung und mühsame Ausarbeitung, die also nur im Hause zu leisten war. Dennoch findet sich eine Stelle, welche an ein sofortiges Niederschreiben denken läßt. In seiner Schrift 'De duplici copia verborum ac rerum', wo er an Beispielen eine Fülle von Wendungen für einzelne Ausdrücke gibt, betont Erasmus den Nutzen der so erworbenen Eloquenz, *cui promptum erit sententiam eandem in plures formas vertere.* Da heißt es: *Neque vero mediocriter contulerit haec exercitatio ad extemporalem vel dicendi vel scribendi facultatem. Neque difficile fuerit, vel temere coeptam orationem commode ad id, quod volumus, deflectere tot formulis in procinctu paratis. Praeterea in enarrandis autoribus, in vertendis ex aliena lingua libris, in scribendo carmine, non parum adiumenti vobis attulerit.*[4])

Das Resultat unserer Arbeit würde also folgendes sein: Im Rahmen der *exercitia styli* ist die Klassenarbeit, das Extemporale, eine althumanistische Einrichtung. Es ist jedoch als ständige Schuleinrichtung bislang nicht früher als bei Johann Sturm in Straßburg nachzuweisen, von dem es in die sächsischen Schulen gelangte und durch Vermittlung der Kursächsischen Schulordnung von 1580 Gemeingut des deutschen humanistischen Schulwesens ward.

Zur Hervorbringung der *eloquentia* waren die schriftlichen Arbeiten in beiden Formen, der häuslichen und der Klassenarbeit, unentbehrlich. Insonder-

[1]) In demselben Bande S. 345 ff. — Über das Briefeschreiben der Humanisten s. Paulsen a. a. O. S. 57.

[2]) Ebd. S. 349. 351 f. Als Vorgänger nennt er einen gewissen Carolus in Löwen und den Holländer Engelbert.

[3]) Ebd. S. 360—363. [4]) Ebd. S. 1 ff. 6.

heit brauchte man das Extemporale, um den Schüler zur *subita dictio* zu führen, zur Fertigkeit des schnellen und guten Ausdrucks in der fremden Sprache. War dies der materielle Wert, so fand man den formalen darin, daß es den Schüler zur schnellen Sammlung seiner Geisteskräfte anspornte. Daneben brauchte man das Extemporale aus äußeren Gründen, um nämlich Durchstechereien der Schüler zu verhindern und selbständige Arbeiten zu erzielen.

Aber dies Extemporale ist wesentlich Übungsarbeit. Der Lehrer arbeitet mit den Schülern, ist nicht bloß *iudex*, sondern *adiutor*. Auf die Emendation der Arbeiten in der Schule ist der Nachdruck gelegt. Es fehlt die häusliche Korrektur und die Bezeichnung der Fehler mit roter Tinte seitens des Lehrers.

Die häuslichen Arbeiten überwiegen an Zahl die in der Klasse geschriebenen.

Als Prüfungsarbeit hat das Extemporale seinen Platz im Schulexamen. Das Urteil über die Leistungen eines Schülers wird durch eine mündliche Prüfung aus dem Extemporale ergänzt.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Durch ein Versehen, für welches der Redaktion die Verantwortung zufällt, ist in Edward Schröders Aufsatz 'Von der Nürnbergischen Universität zu Altdorf' der Name von Johann Matthias Gesner entstellt worden. Wir bitten ihn an der betreffenden Stelle (S. 295 Z. 5) in sein Recht wieder einzusetzen.

Karl Reichhold, Architektur und Kunsterziehung (Säemannschriften 3). Leipzig, B. G. Teubner 1912. 60 S. 1,80 Mk.

Die Schrift Reichholds und seiner Mitarbeiter R. Reinhart, E. Ebner, K. Reich will ein Beitrag zur Lösung der Frage der Kunsterziehung sein, die ja seit einiger Zeit eine Kernfrage des Unterrichts geworden ist. 'Kernfrage' auch deshalb, weil die Anschauungen über Kunsterziehung aufs engste mit dem Kern der ganzen Unterrichtsfrage zusammenhängen. Ebner führt in der Einleitung kurz in den bekannten Gegensatz der Kunsterzieher ein: hier die 'künstlerische' Partei, Lange, Lichtwark und Genossen, dort die 'Pädagogen', als deren Führer Rein genannt wird. Ebner schließt sich mit Recht der gemäßigten Jenenser Richtung an, wenn er auch die idealere Seite der Hamburger Schule, die einzig zur Genußfähigkeit erziehen will, anerkennt. Für ihn — und für uns — handelt es sich um die Kunsterziehung an den vier Oberklassen von Vollanstalten. Aus dem historischen Bildungsgang der höheren Schule ergibt sich nun die notwendige Folge: das Kunstwerk aus der Zeit heraus verstehen! Dieser Weg steht im Gegensatz zu den Forderungen Konrad Langes, der energisch verlangt, die historische Kunstbetrachtung aus der Schule zu bannen.

Die Ausführungen und Anregungen der Schrift beschränken sich auf die *regina artium*, die Architektur. Sie ist die Disziplin, der das Verstehen der Schüler am meisten entgegenkommt; sie weckt Verständnis für Harmonie und Stil; sie fügt sich in den Unterrichtsplan am bequemsten ein; sie ist ein hervorragendes Mittel zur Erziehung zum guten Geschmack, dem unsre landläufige Architektur in den letzten Jahrzehnten so unendlich fern geblieben ist.

Reichhold weist drei Lehrfächern die Aufgabe des Unterrichts in der Architektur zu. Der Zeichenlehrer beginnt in der Untersekunda. Er läßt einen dorischen Tempel 'nach einer Wandtafel, die alle kleinen Zieraten vermeidet', zeichnen. Im nächsten Jahre will er den römischen Bogenbau und den Palastbau der Renaissance als Gegenstand des Linearzeichnens erledigen. Dann löst er die Aufgabe der Darstellung des mittelalterlichen Kirchenbaus durch die schematische Entwicklung der Mittelschiffswand mit der Gewölbekonstruktion; also auch hier Linearzeichnen. Schließlich will er das Zeichnen dazu verwenden, brauchbare Anschauungsbilder von Architekturwerken von Schülern — nach Vorlagen — arbeiten zu lassen.

Auf die Darbietungen des Zeichenlehrers folgt der Unterricht in der Geschichte. Also zuerst die Produktion, die das Wesen, die Schönheit der Werke aufzeigt, dann erst das Einfügen in den historischen Entwicklungsgang des Volkes.

Endlich kommt der Lehrer des Deutschen zu seinem Rechte. Ebner verlangt hier Themen für Haus- und Schulaufsätze aus dem Gebiet der Architektur, dann auch den freien Vortrag (ähnlich früher Luckenbach, Akropolis von Athen, Pgr. Karlsruhe 1896, S. 33 Anm.). Er weist nachdrücklich darauf hin, daß solche Übungen auch gerade im Interesse des Unterrichts in der deutschen Sprache geschehen, zumal da-

durch der Beobachtungsaufsatz gepflegt werde, den die radikalen Aufsatzreformer Jensen und Lamszus für die Oberklassen verlangen.

Nach einem Kapitel über die Bedeutung von Schülerführungen für die Kunsterziehung druckt der Verfasser Ergebnisse von Versuchen dieser Art der Kunsterziehung am Münchner Realgymnasium ab. Aufsätze (stets in einer guten und einer mittelmäßigen Lösung der Aufgabe): Poseidontempel zu Pästum, die Antike in München, Entwicklung des kirchlichen Baustiles im Mittelalter, die Renaissance in München. — Vorträge: die Türme der Frauenkirche in München und des Doms zu Regensburg, die Rathausbauten von München und Regensburg, die Amalienburg im Nymphenburger Schloßpark. All diesen Ausführungen sind gute Reproduktionen von Schülerzeichnungen beigegeben, lineare Konstruktionen wie 'Ausführungen' von Wandbildern nach den verschiedenartigsten Vorlagen.

Diese Darstellung wird sehr begrüßt werden von Pädagogen, denen es am Herzen liegt, daß in unseren höheren Schulen die Kunstgeschichte — natürlich innerhalb der geltenden Lehrpläne — einen etwas breiteren Raum einnimmt als bisher. Vor allem erscheint die Konzentrationsidee glücklich. Gerade durch das Zusammenarbeiten von Lehrern des Zeichnens, der Geschichte, des Deutschen, wozu am Gymnasium für die antike Architektur die klassische Lektüre kommt (Aeneis II 506; Odyssee α oder η, Herodot II und VI, Plutarch Perikles, Cicero in Verrem IV 4. 5, Horaz, Sophokles) kann etwas Geschlossenes, auch fürs Leben Wirksames herauskommen.

Ein Einwand ist gegen die Art des Zeichnens zu machen: Reichhold verlangt das Zeichnen vom dorischen Tempel und das 'Ausführen' von Darstellungen nach Vorlagen. Das ist — wenigstens in Preußen — nach den neuen Lehrplänen ausgeschlossen (vgl. auch 'Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen' (Verlag Albrecht-Dürer-Haus, Berlin) S. 14 ff. Warum nicht auch die Darstellung des dorischen Tempels nach Grundriß und Aufriß als Linearzeichnen, etwa in Zentralperspektive? Die Tempelecke, die Reichhold S. 36 abbildet, ist ebenfalls nach einer Vorlage gezeichnet; warum diese nicht als Freihandzeichnen nach dem Gedächtnis? Und das bringt uns auf eine andre Frage: Ist es gut, zuerst den Zeichenlehrer, dann den Geschichtslehrer den Stoff darbieten zu lasssen? (So auch G. Schultz in diesen Jahrbüchern 1899 II 555.) Soll der Zeichenlehrer die Architekturdenkmäler im Unterricht erläutern? Und dann: in der U II soll der dorische Tempel gezeichnet werden; soll er auch im Geschichtsunterricht der U II dargeboten werden? — Ich halte es für richtiger, den Stoff im Geschichtsunterricht zu geben und dann erst im Zeichenunterricht zu innerem Besitz zu machen, wobei für zwei Stunden alle Schüler der Klasse am Zeichenunterricht teilnehmen müßten. (Diese Schwierigkeit hat Reichhold übergangen.) Hier wird dann besonders das Zeichnen aus dem Gedächtnis geübt, was die Lehrpläne ja ausdrücklich verlangen. Die Forderung, daß dann schließlich der Deutschlehrer dies oder jenes Thema aus der behandelten Architektur stellen soll, kann man nur gutheißen.

Adolf Paul.

Ferdinand Schultz, Geschichte der deutschen Literatur. 2. Auflage, völlig neu bearbeitet von Karl Reuschel. Dresden, Ehlermann 1911.

Die Neubearbeitung des 1889 zuerst erschienenen Buches bedeutet nicht nur eine Fortsetzung, die der neueren Literatur gerecht wird, sondern auch eine Neugestaltung des Stoffes. Diese Literaturgeschichte ist für weitere Kreise bestimmt, darum unterstützen den volkstümlichen Charakter des Buches aufs glücklichste die zahlreichen, mit Luther anhebenden Porträtbildnisse, die sehr sorgfältig ausgewählt sind. Meines Wissens der erste Versuch, einen solchen Abriß mit wirklich guten Bildern auszustatten.

Der Verfasser gibt bei allen bedeutenden Dichtern möglichst viel Lebensgeschick, soviel davon für die Dichtung wichtig ist. Mit deutlicher Absicht hat er zugunsten der Neuzeit eine starke Beschränkung der älteren Perioden unseres Schrifttums vorgenommen: die Zeit seit Lessing füllt zwei Drittel, die seit Beginn der Romantik mehr als ein Drittel des Buches.

Besonders glücklich scheint mir der Verfasser zu sein in den Hinweisungen auf einzelne Werke, die den Zugang zu den literarischen Persönlichkeiten am klarsten eröffnen; so wird bei M. v. Ebner-Eschenbach hingewiesen auf das 'Gemeindekind', bei Saar auf dessen fünf Meisternovellen. Auch besonders charakteristische Züge werden geschickt formuliert, so z. B. bei Fontane dessen 'kalvinistischer Fatalismus'. Das Urteil ist überall besonnen, selten begegnet man einer gewissen Blässe des Gedankens, wie etwa in der Erörterung der religiösen Frage bei Uriel Acosta. Die Bedeutung des Werkes liegt zweifellos in der Behandlung der Neueren, wo mancher, der bisher noch nicht genügend gewürdigt wurde, eine starke Hervorhebung erfährt, so z. B. Karl Spitteler.

Überall wird der Hauptton auf die geschichtliche Entwicklung gelegt, die wiederum nie für die Literatur allein als etwas für sich Dastehendes gegeben, sondern mit der ganzen Zeit in Beziehung gebracht wird. So kommt diese Literaturkunde dem lebendigen Schrifttum zugute, indem sie es als notwendigen Ausdruck des Zeitbewußtseins erkennen läßt.

Schultz-Reuschels Geschichte der deutschen Literatur eignet sich meines Erachtens zur Einführung ganz besonders für Lyzeen und Lehrerbildungsanstalten; sie wird aber auch dem weiteren Bildungsbedürfnis aller derer die besten Dienste leisten, die auf der Schule keine vollständige Literaturkunde erhalten. Den Primanern und Abiturienten das schön ausgestattete Buch zu eigenem Besitz und eigener Verwertung zu empfehlen, sollte kein Lehrer des Deutschen unterlassen, denn trotz allem haben wir an guten Büchern der Art keinen Überfluß.

Hermann Schurig.

Hans Bauerschmidt, Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung. Ein Wegweiser für die verschiedenen Schulgattungen. München, J. Lindauer 1913. 120 S.

Überraschend schnell für eine so junge Bewegung wie die der staatsbürgerlichen Erziehung hat sich das Bedürfnis nach möglichst vollständiger Zusammenstellung sowie kritischer Sichtung der literarischen Erscheinungen herausgestellt. Es liegt dies einmal an der Zerstreutheit des Materials, die durch den Grenzgebietscharakter bedingt ist, andrerseits zu der oft beklagten Zeiterscheinung des verlegerischen Übereifers, der sich besonders gern auf neue Ideen stürzt und dadurch mehr der Fülle und Breite, weniger der Tiefe und Güte dient.

In Schmollers Jahrbüchern für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft hat vor kurzem (XXXVI 3; 1912) der Studiendirektor der Kölner Handelshochschule und zugleich Professor der Staatswissenschaften in Bonn, Christian Eckert, eine recht dankenswerte Übersicht veröffentlicht. Während nun Eckert mehr den staatswissenschaftlichen Gesichtspunkt betont, ist die pädagogische Seite der Frage schärfer beleuchtet von dem Münchener Gymnasiallehrer Hans Bauerschmidt. Der Verfasser, der uns vor kurzem auch ein recht brauchbares 'Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung' geschenkt hat, ist der weitverzweigten und zerstreuten Literatur, der theoretischen wie der praktischen, mit vielem Fleiß nachgegangen. Seine Aufzählungen sind wohl fast vollständig zu nennen. Besonders angenehm berühren aber die ruhigen, ernsten Abwägungen. Bauerschmidt gehört nicht zu den Enthusiasten, die in der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung das Allheilmittel für die mancherlei Nöte unserer Tage sehen; er hat aber andrerseits einen guten Blick dafür, was Gesundes, Bleibendes in der Bewegung steckt. Als Lehrer an einem Gymnasium berücksichtigt er vornehmlich die höheren Schulen (er bespricht z. B. besonders eingehend die Bedeutung des Altertums für die staatsbürgerliche Erziehung), ohne doch die anderen Schulgattungen zu vernachlässigen. Der Geschichtslehrer findet eine recht brauchbare Zusammenstellung der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des modernen Geschichtsunterrichts. Bauerschmidts Büchlein ist sehr wohl geeignet, mitzuhelfen, daß die Bewegung der staatsbürgerlichen Erziehung aus dem Stadium des Propagierens und Agitierens von Berufenen, noch mehr aber Unberufenen hinüber geleitet wird in das Fahrwasser ernster, kritischer, fruchttragender Arbeit.

Paul Rühlmann.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele in Gemeinschaft mit v. Schenckendorff und F. A. Schmidt herausgegeben von Raydt. 21. Jahrgang 1912. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1912. 8°. Kartoniert 3 Mk.

Der 21. Jahrgang reiht sich in der Reichhaltigkeit des Inhalts, in dem über alle Fortschritte auf dem Gebiet der Volks- und Jugendspiele Rundschau gehalten wird, den früheren würdig an. Zuerst legt der rüstige Vorsitzende des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele E. v. Schenckendorff, jetzt Ehrendoktor der Universität Kiel, Rechenschaft ab über die zwanzigjährige Wirksamkeit des Ausschusses und deren Ergebnisse. In einem Anhang sind die beiden Reden, die er, der unermüdliche Kämpe für diese Ziele, in diesem Jahre am 26. und 28. März im Abgeordnetenhause gehalten hat, abgedruckt. In Nr. 8 wird er als turnerischer Ehrendoktor nebst den beiden anderen turnerischen Ehrendoktoren, dem Turnvater Jahn und Ferdinand Götz, von Raydt gefeiert und die Universität Kiel gepriesen, daß sie das Wirken dieser drei Männer so geehrt hat. In Nr. 2 handelt Hueppe-Prag über die Ertüchtigung des weiblichen Geschlechtes, ohne die das Volk nicht gesund erhalten werden könne, und wägt nach einem kurzen geschichtlichen Überblick, der im wesentlichen zeigt, wie sehr man die körperliche Tüchtigkeit des Weibes vernachlässigt hat, ab, was heute zu deren Förderung geschehen kann. In Nr. 7 bespricht Fanny Götz die heutige deutsche Frauenturnkleidung und illustriert ihre Worte durch einige Abbildungen. Wenn man das liest, wird man fast von Neid erfüllt, daß es gelungen ist, für das Mädchenturnen eine einheitliche zweckmäßige Kleidung durch obrigkeitliche Verordnung einzuführen, während beim Knabenturnen das Verständnis für den Vorzug dieser Einrichtung noch fehlt. In Nr. 3 spricht General Neuber über den Wandel der Anforderungen des Krieges in den letzten 50 Jahren und dessen Rückwirkung auf die Leibesübungen und faßt in Nr. 4 die Ergebnisse der Sitzung des 'Ausschusses zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung' vom 12. März 1911 zusammen. Wir ersehen daraus zu unserer Freude, daß unsere militärischen Autoritäten wie z. B. Freiherr v. Bissing eine spezifisch-militärische Vorbildung im Exerzieren und Schießen für unsere Jugend mit guten Gründen ablehnen, dafür aber dringend alle Übungen befürworten, die geeignet sind, die Marschfähigkeit, das Überwinden von Hindernissen, die Ausnutzung des Geländes, das Pfadfinden, die Sehschärfe und die schnelle Entschlußfähigkeit zu steigern. Die alte Forderung eines allgemein verbindlichen Spielnachmittags, die auch hier wieder erhoben wird, wird sich von selbst durchsetzen, sobald nur einigermaßen für Spielplätze gesorgt ist. 'Daß alle Volksschul-, Seminar- und akademisch gebildeten Lehrer theoretisch und je nach dem körperlichen Vermögen auch praktisch in den Leibesübungen ausgebildet und geprüft werden', klingt manchem Amtsgenossen gewiß sehr übertrieben, aber wenn wir auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung vorwärts kommen wollen, ist es nötig. Die Behauptung, 'daß der eigentliche Unterricht in den Leibesübungen stets in die Hand besonders geeigneter Lehrkräfte gelegt werden müsse', klingt wie eine selbstverständliche Wahrheit; und doch wird keineswegs immer danach verfahren. In Nr. 5 berichtet Generalfeldmarschall Freiherr v. d. Goltz über den Jungdeutschlandbund, in Nr. 6 ist ein sehr lesenswerter Vortrag von Zuntz 'zur Psychologie der Spiele und Leibesübungen' abgedruckt. In Nr. 9 gibt Burgasz eine treffliche Übersicht über die Literatur der Leibesübungen im Jahre 1911. Im Abschnitt III, der betitelt ist 'Spiele und verwandte Leibesübungen', wird u. a. auch über das seit 1900 sich auch in Deutschland immer mehr verbreitende Hockeyspiel berichtet. Abschnitt IV trägt die Überschrift 'Aus einzelnen Gauen und Ländern', V orientiert über Spielkurse, VI über den Zentralausschuß. Hier wird Konrad Koch ein Nachruf gewidmet, der der Schöpfer der Spielbewegung in Braunschweig und ihr frühester Vertreter in Deutschland war. Richard Gaede.

Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg, herausgegeben von der Württembergischen Kommission für Landesgeschichte. Erster Band, bis 1559. Stuttgart, W. Kohlhammer 1912. 659 S. Gr. 8°. 8 Mk.

Wenn das Schulwesen irgendeines der kleineren deutschen Landesgebiete beson-

dere Beachtung für seine Geschichte in Anspruch nehmen darf, so ist es neben dem sächsischen und vielleicht auch hessischen zweifellos das württembergische, das sich in einer ganz außerordentlichen inneren Folgerichtigkeit und hartnäckigen Abgeschlossenheit von den Anfängen an bis in die allerjüngste Gegenwart herein erhalten hat und vor allem in seinen starken und bewußten Abweichungen von den auf völlig verschiedenem Boden erwachsenen preußischen Einrichtungen dem tieferdringenden Blicke des Kulturhistorikers überaus anziehende und lehrreiche Aufschlüsse gewährt.

Der erste Teil des vorliegenden Werkes umfaßt die scholastische Periode von der Karolingerzeit bis etwa zum Jahre 1500 und stammt aus der Feder von Prof. Dr. Adolf Diehl in Stuttgart. Er gliedert sich wieder in drei Abschnitte: 1. Kloster- und Stiftschulen; 2. Pfarr- und Stadtschulen; 3. Bursen und Pädagogien der Universität Tübingen. Indem wir über den ersten Abschnitt rasch hinwegeilen, erinnern wir den Leser nur an die allbekannten Schilderungen in Scheffels Ekkehard, die uns ein, wenn auch dichterisch verklärtes, so doch in den Hauptzügen getreues und jedenfalls sehr anschauliches Gemälde von den Bildungszuständen besonders des südwestlichen Deutschlands der damaligen Zeit entwerfen. Es ist vornehmlich die grundlegende Tätigkeit der verschiedenen Mönchsorden, so der Benediktiner, der Franziskaner, der Dominikaner und der Prämonstratenser, die uns hier vorgeführt wird und ihre Würdigung findet.

Die Pfarr- und Stiftschulen verdanken ihre Entstehung dem erhöhten Bildungsbedürfnis, das sich im deutschen Bürgertum vom XIII. Jahrh. ab regte. Beachtenswert ist vor allem der Umstand, daß ihre Leitung nicht der Kirche, sondern örtlichen Gewalten zugehörte, obwohl der ganze Zuschnitt stark geistlich war und die Lehrer einen namhaften Teil ihres Einkommens aus kirchlichen Nebenbeschäftigungen bezogen. Im Mittelpunkte stand das Latein, das nach scholastischen Lehrbüchern, wie dem 'Doctrinale' des Alexander de Villadei und der 'Ars minor Donati', behandelt wurde. Berüchtigt war übrigens die Aussprache, der *sonus horridissimus Suevicus* des 'Hechinger Lateins', wonach die Anrede an einen Fürsten etwa also lautete: *eillustrissime prainceps naoster,* und wonach *vetitus* ähnlich wie *fedidus* klang.

Frisches Leben in diese schließlich etwas abständig werdende Welt brachte der im zweiten Teil von Prof. Dr. Jul. Wagner in Ludwigsburg dargestellte Humanismus, dessen Bannerträger in Württemberg der Stadtschreiber von Eßlingen, Nicolaus von Wyle, ein begeisterter Anhänger des Äneas Sylvius, war; er fand eine tatkräftige Gönnerin seiner Bestrebungen in der Pfalzgräfin Mechthilde, die ihren Wohnsitz Rottenburg zu einem Mittel- und Brenn punkte der neuen Bestrebungen in ganz Südwestdeutschland machte, und von der starke Anregungen zur Begründung der Universität Tübingen unter ihrem Sohne Eberhard ausgingen. Der Verf. zeigt in schön herausgearbeiteter Schilderung, wie der Humanismus in der Aufeinanderfolge dreier Menschenalter immer höher emporstieg. Das erste Gelehrtengeschlecht verfiel doch noch recht häufig in das von ihm grundsätzlich bekämpfte Scholastikerlatein, und erst das dritte gelangte durch Reuchlin und Melanchthon, die Leuchten der neuen Hochschule, zu dem heiß ersehnten Hochziele der Dreisprachigkeit (*trilinguitas*), d. h. zur wissenschaftlichen Beherrschung des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen. Das Jahr 1525 brachte in der *Ordinatio regis Ferdinandi* eine allerdings auf die alte Theologenfakultät merklich Rücksicht nehmende und in katholischem Sinne gehaltene amtliche Umgestaltung des Studienbetriebes an der Universität und den mit ihr zusammenhängenden Pädagogien im Geiste Wimphelings, die, wenngleich langsam, dann auch auf den Unterricht in den Lateinschulen einwirkte. Das Unterrichtsziel wurde nunmehr gesucht in der *eloquentia.* Als Lehrmittel wurden besonders Reuchlins und Melanchthons Bücher benutzt, wobei man jedoch den Grundsatz befolgte, mit möglichst wenig Grammatik möglichst rasch zum Schriftstellerlesen vorzudringen und an Stelle des später in Württemberg so sehr ins Kraut geschossenen Übersetzens aus dem Deutschen ins Lateinische vielmehr die 'direkte Methode' bevorzugte; auch das in der Folgezeit im An-

schluß an das 'Landexamen' bis zum Übermaß gesteigerte Prüfungswesen spielte damals noch eine nebensächliche Rolle. An der inneren Zugehörigkeit der Schule zur Kirche wurde gleichfalls wenig geändert. Die herkömmliche Anspruchslosigkeit, ja manchmal Kümmerlichkeit in der Ausstattung der Gebäude, die sich vor der Pracht unserer heutigen Schulpaläste in den Boden verkriechen mußten und selbst den einfachsten Anforderungen an Gesundheit und Bequemlichkeit nur sehr wenig entsprachen, behauptete sich ebenso wie die Bescheidenheit der wirtschaftlichen Lage und gesellschaftlichen Stellung des Lehrers, die Buntheit und Unstetigkeit des Schülerpublikums und die damit zusammenhängende Härte der Zucht. Dementsprechend fehlt es nicht an gelegentlichen Klagen des einen oder andern 'Schulmeisters' von der Art Susenbrots, der da seufzt über die *sordes, curas huius phrontisterii,* oder der Eßlinger, die behaupten: 'die Lehrer werden so schützisch und bacchantisch gehalten, daß sie kaum das tägliche Brot kriegen mögen, und dazu mit Eselsarbeit überladen, daß sie kaum Atem holen können, dafür sie nichts denn lauter Schmach, Nachred und allerlei Undank empfahen.'

Solche Äußerungen können doch nicht darüber täuschen, daß im großen ganzen betrachtet das deutsche und insbesondere das schwäbische Unterrichtswesen um 1500 sowohl was die Zahl der Schulen als die Menge der Bildungsbeflissenen als die Freudigkeit des Lernens wie des Lehrens und die Brauchbarkeit der Lehrmittel betrifft, eine Blütezeit erlebt hat wie dann erst wieder im XIX. Jahrh.

Angesichts dessen ist es höchst merkwürdig, daß man in der Mitte der Zwanzigerjahre des XVI. Jahrh. einen auffallenden Niedergang wahrnimmt, den wir augenscheinlich auf Rechnung des Einflusses zu setzen haben, den die späterhin zur Quelle unseres Geisteslebens gewordene Reformation vorübergehend ausübte, indem sie das ganze Interesse der Gegenwart für religiöse Fragen beanspruchte und indem sie durch die Bedrohung der kirchlichen Pfründen bei vielen den Mut zum Studium lahmlegte.

Näher hat den hiermit berührten Schnitt Dr. Ludwig Ziemssen, Professor in Schöntal, in der zweiten Hälfte des Buches beleuchtet. Bedeutsam ist vor allem die durch die Reformation begünstigte grundsätzliche Verschiebung in dem Machtverhältnis zwischen Kirche und Staat, dem nunmehr mit der Hoheit über die erstere auch die Oberaufsicht über die Schule zufällt. Für Württemberg ist von einer gar nicht zu überschätzenden Bedeutung die unter dem Herzog Christoph erlassene und erst von dem Verf. in ihrem vollen Werte erfaßte Große Kirchenordnung vom Jahre 1559, an der einen viel wesentlicheren Anteil als Schütz kein Geringerer als Brenz hat. Sie ist nach Ziemssen eine organisatorische Leistung ersten Ranges, ein bewundernswertes Ur- und Vorbild eines protestantisch-humanistischen Schulwesens, das die Entwicklung der schwäbischen Kultur auf Jahrhunderte bis in die jüngste Vergangenheit hinein in seine Bahnen gezwungen hat.

In welch überwältigendem Maße dies der Fall gewesen ist, das in einem großzügigen und weit vorgreifenden, die geschichtlichen Zusammenhänge scharf herausstellenden Überblicke vor Augen zu führen unternimmt einer der hervorragendsten Historiker Württembergs, der aus Dietrich Schäfers Schule hervorgegangene Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart, Dr. Karl Weller, in seiner feinsinnigen, dem ganzen Werke als Geleitwort vorausgehenden 'Einleitung'. Ihr Gedankengang ist in Kürze folgender. Während die sächsischen Fürstenschulen ein weltlicheres Gepräge trugen und Bewerber für alle höheren Berufsarten vorbildeten, beschränkten sich die württembergischen, einschließlich des Tübinger 'Stiftes', von vornherein auf die Erziehung künftiger Diener der Kirche (und der damit nach wie vor aufs engste verschwisterten Lateinschule). Weller steht nicht an zu behaupten, daß es weit weniger eine natürliche Stammesanlage als vielmehr diese Art der auf die Auslese des Landes jahrhundertelang wirkenden Klosterschul- und Stiftsbildung gewesen sei, was den ebenso hart getadelten wie rückhaltlos bewunderten 'schwäbischen Charakter' mit seiner Tiefe und seiner Eckigkeit geschaffen habe: er beruht auf dem Vorwiegen von Bildung und

religiösem Sinn verbunden mit einfachen Lebensverhältnissen und mäßigem Besitz, wie ihn das altprotestantische Lebensideal empfiehlt. Trotzdem glaubt Weller, daß von einer rückständigen Abschließung des Herzogtums gegenüber dem sonstigen Deutschland vor dem Dreißigjährigen Krieg nicht gesprochen werden könne; 1649 ging es mit der Einführung der allgemeinen Volksschule sogar allen anderen Staaten, darunter auch Preußen, voran, und das Stuttgarter Gymnasium gewährte dem weltmännischen Bildungsideal der Zeit breiten Spielraum. Daneben hielt sich jedoch dank den Stiftsschulen die Vorherrschaft der Theologie, die alle übrigen Wissenschaften zu ihren Mägden herabdrückte, und die Oberhand gewann ein auf Drill angelegter Betrieb des Lateinischen, mit dem sich dann die Überschätzung der 'Komposition' verband und die Prüfungsfreudigkeit einstellte.

So verfiel man allmählich der Verknöcherung, und als das Frühlingswehen des Neuhumanismus von Norddeutschland aus durch die meisten anderen Gaue zog, da verhielten sich Kursachsen und Württemberg, einstmals die Chorführer der humanistischen Bildung, ablehnend. Der Lateindrill behauptete das Feld, das Griechische wurde stiefmütterlich behandelt, wenn auch der neue Geist an der Hohen Karlsschule und in den Kreisen der großen schwäbischen Dichter und Denker wie Hölderlin, Schelling, Hegel, David Friedrich Strauß überzeugte Vertreter fand. Auf den Schulunterricht wirkte ihr Vorgang nur in geringem Maße ein. Auch an der Universität hatte die klassische Philologie schwer um ihre Zulassung zu ringen, und das philologische Seminar war in Tübingen ein überaus bescheidenes Gewächs. Einen eigenen höheren Lehrerstand gab es immer noch nicht, der Theologe verstand das alles viel besser in seiner Eigenschaft als Stiftler; war er etwa gar 'Repetent' gewesen, so erreichte sein Selbstbewußtsein manchmal eine für seine seelische Gesundheit beängstigende Höhe. Ungünstig war auch die Zerreißung des Gymnasiums in eine untere, eine mittlere und eine obere Abteilung mit streng getrennten Lehrkörpern, dem der Kollaboratoren, dem der Präzeptoren und dem der Professoren, von denen die erstgenannten keine Spur von akademischer Bildung besaßen, ja sogar teilweise ehemalige Torhüter am 'Stift' gewesen waren. Daß unter sotanen Umständen die Lage der Gymnasiallehrer keine glänzende und vielfach nicht einmal befriedigende war, versteht sich von selbst. Eine wirkliche Änderung hat hier erst der engere Anschluß ans Reich und die damit notwendig verknüpfte Annäherung an Preußen gebracht, das seit W. v. Humboldt auch im Schulwesen der führende Staat geworden ist. Soeben im Jahre 1912 ist in Württemberg wiederum eine (bereits die vierte) Umgestaltung der Lehrpläne im Sinne der preußischen erfolgt, nicht ohne daß erfahrene Schulmänner ihr Bedenken geäußert hätten, ob nicht der oben berührte 'Schwäbische Charakter' mehr zur langsamen Gründlichkeit als zur behenden Gewandtheit neige. —

Fragen wir nach der Berechtigung des von Weller über das höhere Schulwesen seiner schwäbischen Heimat gefällten Urteils, so werden wir ihm in weitem Umfange recht geben müssen. Es ist wohl wirklich tief bedauernswert, daß sich der durch sittlichen Ernst, seelische Tiefgründigkeit und poetisch-spekulative Begabung ausgezeichnete Volksstamm, den Bismarck den deutschesten der deutschen nennt, selbst längere Zeit so sehr auf den Isolierschemel gesetzt und vom allgemein deutschen Leben und Streben ausgeschlossen hat. Zweifellos sind der Forschung und Wissenschaft zumal unserer Universitäten dadurch schmerzliche Verluste zugefügt worden, und auch der Gedanke scheint erwägenswert, ob nicht die Schwaben vor anderen berufen gewesen wären, anstatt sich von Preußen mehr oder weniger widerstrebend ins Schlepptau nehmen zu lassen, eine organische Reform des humanistischen Gymnasiums aus einer zentralen Idee heraus zu vollbringen. Andrerseits hat es keinen Zweck, die Geschichte meistern und Geschehenes ungeschehen machen zu wollen, und auch die preußische Entwicklung hat ihre unverkennbaren Schattenseiten in der Versuchung zum enggesichtigen Spezialistentum und zum mechanischen Berechtigungswesen: Es gibt doch zu denken, daß der Ansturm gegen das Gymnasium hier unendlich viel leiden-

schaftlicher und verbitterter gewesen ist als in Württemberg, wo gerade humanistisch gerichtete Männer beizeiten Realschule und Realgymnasium in friedlichen Wettbewerb mit dem älteren Bruder gestellt haben. Auch darf nicht übersehen werden, daß sich die, vom Standpunkt der philologischen Fachwissenschaft aus betrachtet, früher wenigstens ja freilich recht bescheidne Stiftsbildung doch auf der anderen Seite stets jenen philosophischen Blick für die großen Zusammenhänge der Weltanschauungsfragen gewahrt hat, den man jetzt auch in Preußen gerne wieder in die höheren Lehranstalten einziehen sähe. Ja, selbst das vielgescholtne lateinische Komponieren barg trotz aller virtuosen Verstiegenheit, an der es übrigens jenseits des Maines im lateinischen Aufsatze auch nicht gefehlt hat, doch einen sehr wertvollen Kern in sich: lehrte es doch, im Sinne Nägelsbachs betrieben, etwas, was so große Denker und Stilkünstler wie Schopenhauer geradezu als Unterscheidungsmerkmal zwischen dem Gebildeten und dem Ungebildeten aufgestellt haben, nämlich die Kunst, den Begriff von seinem sprachlichen Kleide abzulösen und so von der Schale zum Kern vorzudringen. Doch lassen wir das Abwägen und freuen wir uns der Hoffnung, daß durch die Verschmelzung zweier so wertvoller Ausprägungen des Bildungsideales, wie es das altwürttembergische und das preußische jedes in seiner Art ist, am Ende ein guter Klang herauskommen und für die im Gesamtgefüge unseres nationalen Bildungswesens nach wie vor so wichtige Gattung des humanistischen Gymnasiums endlich die allseitig befriedigende und den Bedürfnissen der Zukunft entsprechende Form gefunden werden wird! In gewissem Sinne dürfen wir das vorliegende groß angelegte Werk selbst als ein glückverheißendes Vorzeichen für diese Erwartung begrüßen: stellen doch seine Urheber in ihrer eigenen Persönlichkeit bereits die Vereinigung des altererbten Stiftsgeistes mit der modernen Fachwissenschaft und Spezialforschung dar! Weller und sein vortrefflicher Stab von Mitarbeitern dürfen des aufrichtigen Dankes aller derer versichert sein, die für die Entwicklung unserer höheren Schule ein warmes Herz haben! Hans Meltzer.

Gottlieb Leuchtenberger, Vademecum für junge Lehrer. Pädagogisch-didaktische Erfahrungen und Ratschläge. 2. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1911. VI, 182 S. Geb. 3,50 Mk.

Derselbe, Der Schuldirektor. Erfahrungen und Ratschläge für junge Direktoren und solche, die es werden wollen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1911. XII, 126 S. Geb. 3 Mk.

Leuchtenberger wurde Ostern 1901 Oskar Jägers Nachfolger in der Leitung des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Köln, um dann freilich bald wieder nach dem Osten der Monarchie und als Direktor an ein Gymnasium der Hauptstadt zu gehen. Schon aus äußerem Anlaß drängt sich so für die vorliegenden beiden Bücher die Erinnerung an Jägers 'Pädagogisches Testament' hervor. Auch die Anlage ist insofern dieselbe, als hier wie dort ein jüngerer Berufsgenosse gedacht ist, den der Verfasser als väterlicher Ratgeber anredet. Das Vademecum ist, wie wir in der Vorrede erfahren, hervorgegangen aus einem Kanon von 80 Regeln, die im Jahre 1889 der sächsischen Direktorenkonferenz vorgelegt wurden, die denn auch jetzt als erstes Stück den weiteren Ausführungen vorangestellt sind. Das Buch ist zuerst 1909 erschienen, ein Jahr später das für den Direktor. Beide enthalten eine Menge praktischer Bemerkungen und Winke. Liest man sie im Zusammenhange durch, so empfängt man den Eindruck einer erfolgreichen und bedeutenden Lebensarbeit, auf die der bejahrte Mann befriedigt zurückblickt. Der Unterschied von Jäger wird, trotz der hervorgehobenen Ähnlichkeit, überall fühlbar; auf der einen Seite der Schwabe und Rheinländer, in dessen Lebens- und Amtsauffassung neben allem Ernste behaglicher Humor ein wesentliches Element bildet, auf der andern der Norddeutsche, der preußische Beamte, dem aber durch diese Seite seines Berufes die wichtigere und schönere, Menschenbildner und Menschenfreund zu sein, nicht verdeckt worden ist. Leuchtenbergers Ratschläge gehen mehr als die Jägerschen ins einzelne, so daß man für die bestimmten Vorkommnisse des Schullebens bei ihm unmittelbareren Anhalt findet.

Beide Männer haben die Aufgaben des

Schulrates nicht aus eigener Erfahrung kennen gelernt, und stehen dem Amte wie seinen Vertretern einigermaßen kritisch gegenüber. Bei Jäger äußerte sich dies im Verkehr, wie jeder beobachten konnte, in der heiteren Mischung eines Gefühls innerer Überlegenheit mit williger Anerkennung des amtlichen Verhältnisses. In Leuchtenbergers Ratschlägen wie in seinen Mitteilungen aus der eigenen Praxis könnte man eine gewisse Schärfe des Gegensatzes empfinden, womit er die Selbständigkeit des Direktors, der mit seiner Schule verwachsen ist, gegenüber dem von außen kommenden Aufsichtsbeamten zu wahren sucht. Das ist sehr wohl zu verstehen; das Amt des Direktors ist innerlich notwendiger und schon deshalb schöner als das eines Schulrates. Als vor einiger Zeit die Frage an mich herantrat, ob ich aus der Verwaltung in den Frontdienst zurücktreten wolle, habe ich ohne Schwanken mich bereit erklärt, auch unter erheblichen eignen Opfern diesen Schritt zu tun; und in den sieben Jahren, die ich Schulrat war, mag ich niemals freudiger an meinem Tagwerke geschafft haben als im Frühling 1911, da ich zu glauben berechtigt war, daß es mir noch einmal vergönnt sein solle, das auszuüben was mein eigentlicher Beruf war, und die im weiteren amtlichen Bereiche gewonnenen Erfahrungen in frischem Verkehr mit der Jugend fruchtbar zu machen. Und doch hat auch solche Tätigkeit im weiteren Bereich ihren Reiz, ihren inneren Reichtum in der ausgedehnten Möglichkeit zu nützlichem Wirken, zu verständnisvoller Teilnahme an menschlichem Leben und Arbeiten. Das hat wohl niemand besser verstanden als der Verfasser einer kleinen Schrift, die im Jahre 1907 erschienen, doch in den 'Neuen Jahrbüchern' bisher nicht besprochen worden ist, die deshalb hier als Ergänzung zu den von Direktor und Lehrer handelnden erwähnt sein mag: Julius Ziehen, Über die Führung des Schulaufsichtsamtes an höheren Schulen. Zwar ist es ein Ideal, was der Autor gezeichnet hat, aber er hat es aus der Wirklichkeit herausgearbeitet, wie Aristoteles von den Künstlern sagt: *καὶ γὰρ ἐκεῖνοι ἀποδιδόντες τὴν ἰδίαν μορφὴν ὁμοίους ποιοῦντες καλλίους γράφουσιν.* Paul Cauer.

Eduard Spranger, Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren. Leipzig, Ernst Wiegandt 1913. 39 S. 1 Mk.

'Man hat an dem Namen «Hochschul-'pädagogik» mancherlei auszusetzen gehabt, 'und vielleicht ist es kein ganz glücklicher 'Titel für den Kreis von Problemen, den die 'Bewegung umfaßt': dieses Bedenken hat den Verf. erfreulicherweise nicht gehindert, auch seinerseits in die Bewegung einzutreten. Was hier vorliegt, ist der Abdruck eines Vortrags, den er auf der 3. Tagung der Gesellschaft für Hochschulpädagogik am 18. Oktober 1912 in Leipzig gehalten hat. Zwei Probleme werden darin behandelt: das Verhältnis der Universität zum Staat, und der die Universität beherrschende Wissenschaftsbegriff.

Spranger zeigt, wie der Gedanke, daß die Wissenschaft um ihrer selbst willen zu pflegen sei, im Laufe des XVIII. Jahrh., besonders von Halle, Göttingen, Jena aus sich verbreitet und dann bei Gründung der Universität Berlin entscheidende Kraft gewonnen hat. Freiheit des Forschens und Lehrens ist seitdem zu einem kaum bestrittenen, jedenfalls unverlierbaren Besitz unserer Hochschulen geworden. Andrerseits aber hat sich die von Fichte, Schleiermacher und Humboldt gehegte Hoffnung, daß den Universitäten gegenüber in Zukunft die Staatstätigkeit zurücktreten werde, als durchaus irrig erwiesen. Der Staat hat zwar liberale Gedanken als ein Moment in sich aufgenommen, er selbst aber steht mit seiner zentralen Gewalt ungeschwächt da und 'umspannt immer neue Seiten des gesellschaftlichen Lebens, übt immer umfassendere soziale Funktionen' aus. Wir leben 'in einer Zeit staatlicher Hochspannung', der sich auch die Universitäten nicht haben entziehen können. Je mehr ein System von Staatsprüfungen, für die Zulassung zu den höheren Berufen, ausgebildet wurde, desto mehr traten die Fakultätsexamina in den Hintergrund. Auch in dem Wachstum bestimmter Studienfächer und der Aufnahme neuer (Nationalökonomie, Verfassungsgeschichte; Völkerrecht, Wirtschaftsgeographie, Pädagogik) zeigt sich die Wirkung des modernen Staatslebens auf die Universität. So hat diese ausgesprochenermaßen einem doppelten

Zwecke zu dienen: dem reinen Wissenschaftstreben und der Vorbereitung auf Staatsberufe. Es gilt, ‘aus der gegebenen Sachlage das Beste zu entwickeln, dessen sie fähig ist’. Dafür macht der Verf. greifbare Vorschläge, auf deren Wiedergabe und Prüfung hier verzichtet werden muß. Gewiß ist er darin mit uns einig, daß es nach zwei Seiten hin der Wachsamkeit bedarf, um einer schädlichen Entwicklung, die eintreten könnte, vorzubeugen: weder soll die Berufsvorbereitung besonderen Veranstaltungen anheimgegeben werden, denen, auch wenn sie äußerlich mit der Universität verbunden blieben, der volle, freie Atemzug der Wissenschaft fehlen würde, noch könnte es zum Segen führen, wenn die Aufgabe, durch neue Entdeckungen die Wissenschaft zu fördern, mehr und mehr vom Universitätsbetriebe losgelöst und so die fruchtbare Verbindung von Forschung und Lehre gestört würde, die richtig erkannt und in Pflege genommen zu haben das wesentliche Verdienst Wilhelms von Humboldt ist.

Dem Hinweis auf eine Hilfe, die der Universitätsunterricht selbst von innen heraus zu gewähren hätte, ist der zweite Teil des Vortrages gewidmet: Widerstand gegen den Spezialismus, der die Wissenschaften zu zersplittern droht, und Stärkung des philosophischen Geistes, in dem sie erfaßt werden sollen. ‘Philosophie lernen kann ‘man heute so wenig wie früher. Die Philo‘sophie bedeutet vielmehr gerade den Punkt, ‘an dem die *disiecta membra* der Wissenschaft ‘wieder in Beziehung gesetzt werden zu ‘der Einheit des Lebens, die sie einst aus ‘sich geboren hat’: so sagt Spranger sehr richtig. Und zwei Wege zeigt er, die nach diesem Ziele hinführen, um an ihm zusammenzutreffen: Kritik der Methoden, deren sich die einzelnen Wissenschaften bedienen, und Herausarbeitung einer persönlichen Weltansicht — an Stelle einer objektiv gegebenen — nach dem Gesetze der ‘absoluten inneren Verantwortung vor sich selbst’. Auch die Ausführung dieser Gedanken ist in hohem Grade lesenswert.

Und hier könnte, scheint mir, einer jener praktischen Zwecke, anstatt ins Äußerliche und Handwerksmäßige herabzuziehen, viel eher belebend wirken und frische Keime selbständig entwickeln. Wenn man von Studenten um Rat gefragt wird, wie sie sich auf den philosophischen Teil der Oberlehrerprüfung vorbereiten sollen, so möchte man antworten: ‘Überhaupt nicht! Sondern ihr sollt euren Studiengang so einrichten, daß ihr einer besonderen Vorbereitung auf diesen Teil des Examens gar nicht bedürft. Philosophie ist für den künftigen Lehrer nicht ein Fach neben anderen Fächern, sondern eine Art zu sehen, die Dinge aufzufassen und anzufassen, von der all seine wissenschaftlichen Studien durchdrungen sein müßten.’ — Sehr schön. Aber wie fangen wir das an? — ‘Ihr müßt von der eigenen Wissenschaft ausgehen, sei es von Physik oder Geschichte, Geographie oder Philologie, und immer die Zusammenhänge aufsuchen, die von da zu andern Wissenschaften, verwandten wie fernerliegenden, hinüberreichen und weiter in Fragen ausmünden, die das Rätsel des Daseins anrühren.’ — Aber wer führt uns solche Wege? — Es gibt manches, wo nicht an Büchern, doch an Broschüren und gedruckten Vorträgen, was man da empfehlen kann; das geeignetste Mittel, um in dieser Richtung zu wirken, wäre doch die mündliche Rede selber. Innerhalb eines kleinen Kollegs, das Ratschläge für die Berufsvorbereitung des Oberlehrers geben sollte, habe ich kürzlich einige Stunden darauf verwendet, die Stellen hervorzuheben, an denen jede einzelne der in Lehrplan und Prüfungsordnung vertretenen Wissenschaften sich mit anderen, freundnachbarlich oder gegensätzlich, berührt; die Gesichtspunkte deutlich zu machen, von denen aus eine jede den Zugang zu philosophischen Problemen eröffnet. Warum widmet nicht ein anderer, der mehr aus dem Vollen schöpft, ein rechter Lehrer der Philosophie, eine ganze Semestervorlesung (wären es auch nur 2 Stunden die Woche) dieser Aufgabe? diejenigen zu philosophischer Betrachtung hindrängenden Fragen zu entwickeln, die sich aus den einzelnen in der philosophischen Fakultät zusammengefaßten Wissenschaften bei vertieftem Studium von selbst ergeben! Für den Anfänger gäbe es nichts Besseres, was er hören könnte; jedes Fachstudium würde davon befruchtet werden. Und die Philosophie selber, als eine der Universitätswissenschaften, hätte sich wahrlich nicht zu beklagen, wenn sie aus einer Examenforderung allmählich wieder ein Lebenselement würde. Paul Cauer.

DAS AMERIKANISCHE COLLEGE-PROBLEM

Von einem eingebornen Amerikaner

ERNST G. SIHLER

Seit elf Jahren ist es mir vergönnt gewesen, zur besseren Verständigung zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten auf dem Gebiete des höheren Unterrichts und des geistigen Lebens mein Scherflein beizutragen. In der nun folgenden Arbeit — *ἐπὶ γήραος οὐδῷ* — möchte ich, weiter ausgreifend und doch auch knapp zusammenfassend, mir erlauben, über die brennende Tagesfrage — das College-Problem[1]) bei uns —, zu handeln. Der geneigte Leser und transatlantische Berufsgenosse wird mir dabei vielleicht hier und da auf Gebiete und in Erwägungen folgen müssen, die auf den ersten Blick abseits liegen. Wir werden im Laufe dieser Untersuchungen mit der Faser und den Wurzeln von Volk und Land in eine Berührung kommen, wie sie für pädagogische, wenn auch noch so wohlwollende Gäste von drüben sich durchaus nicht so ohne weiteres ergeben kann. Und dies muß ich gleich voranschicken. Ich habe hier mit den materiellen Erfolgen der Technik, und mit der Ausbeutung eines Kontinents nichts zu tun. Das College ist seinem Wesen, seiner Geschichte und seiner Entwicklung nach eine allgemeine Bildungsanstalt. Es sollte — und will auch eigentlich — in dem großen Getriebe unseres Kontinentalstaates das bieten, was dazu hilft, einen ganzen Menschen zu bilden, und in dem 'Kampf um einen geistigen Lebensinhalt' Schulung der Kräfte, Stoff, Ziele und Mittel, sowie dauernde Ideale zu liefern. Rudolf Eucken ist vergangenen Winter ja auch hier gewesen, und wir werden ihn mehr lesen als zuvor. — Wie ihm die hiesigen Dinge vorkamen, wird für zwei Weltteile interessant sein aus seiner Feder des näheren zu vernehmen.

Doch, um zu unserem eigentlichen Thema zurückzukehren, wir müssen bei demjenigen höheren Unterricht stehen bleiben, welcher in der Regel durch ein Quadriennium zu dem ersten oder elementarsten Grade, dem Baccalaureus

[1]) Die Schilderungen und Urteile von Friedrich Meese und Wilhelm Steitz im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift sind im ganzen treffend, ja trefflich — beziehen sich aber mehr auf die sogenannten Highschools. Direktor Meese freilich gibt mehr Statistik — auch von den höheren Anstalten —, aber seine Auffassung der letzteren ist meiner Ansicht nach zu günstig. Von der enormen Verwässerung der Dinge durch die falsche Expansionspolitik der letzten Jahrzehnte hat nur der eine klare Vorstellung, der selber diese Misere mit durchlebt hat und dagegen kämpft. — Daß und wie die gesellschaftlichen und athletischen Allotria die höheren und eigentlichen Zwecke des Colleges bedrohen und ihnen das Blut entziehen, wird in der jetzt vorgelegten Arbeit sich ergeben.

Artium, A. B. oder B. A., führt. Mit dem Bachelor of Sciences haben wir uns nicht eigentlich zu befassen, der mehr nach deutschen Analogien auf Realschule und technische Hochschule hinführen würde. —

Statistik will ich nur da ins Feld führen, wo sie bei Grundzügen der Dinge das Urteil des fernerstehenden Lesers zu klären und zu leiten geeignet ist.

I

Daß Collegium und Universitas ursprünglich im römischen Leben und römischen Recht dasselbe waren, nämlich Gilden und Korporationen, ist wohl zu bekannt, als daß hier davon weiter zu reden wäre. Daß nun in Oxford und Cambridge das College die Einheit bildete, und in der Zusammenfassung der Colleges durch gemeinsame Prüfungen und vom Ganzen erteilte akademische Grade die Universität sich darstellte — die Gesamtkorporation der Colleges —, auch dies bedarf wohl keiner weiteren Ausführung.

Aus England stammt das amerikanische 'College'. John Harvard, nach welchem Harvard (1638) genannt, kam aus Southwark, dem südlich der Themse gelegenen Viertel von Alt-London. Yale (New Haven) nennt 1701 sein Geburtsjahr. Beide gehören zu Neu-England. Princeton (oder Nassau Hall) in New Jersey (das vor kurzem Woodrow Wilson gereift hat, der jetzt an der Spitze der Regierung steht) wurde von den Presbyterianern im Jahre 1746 gegründet. Columbia in New York (1754) hieß damals King's College. Es wurde durch eine Schenkung der bischöflichen Trinity Church gestiftet, und in der Schenkungsurkunde steht zu lesen, daß die Morgen- und Abendandacht nach der Liturgie oder Gottesdienstordnung der Episkopalkirche zu erfolgen habe und der Vorsteher ein Mitglied dieser Kirchengemeinschaft sein müsse. Rutgers College in New Brunswick (New Jersey) wurde 1770 von den Holländisch-Reformierten (Dutch Reformed) gegründet und hieß damals Queens College. Das zweitälteste aller Colleges aber war nicht Yale, sondern William and Mary (1691) in Virginia, welches im Bürgerkrieg fast vernichtet wurde, aber nunmehr sich wieder erholt hat. Aus der Kolonieperiode stammen auch Dartmouth in New Hampshire (1769), University of Pennsylvania (1755) und Brown University Providence, Rhode Island (1764). — All die genannten liegen natürlich im atlantischen Strich und sind fast durchweg aus Stiftungen einer Kirchengemeinschaft hervorgegangen. William and Mary hatte bis zum Bruche mit England sogar einen theologischen Professor der anglikanischen Kirche.

Etwa 50 Jahre nach der Unabhängigkeitserklärung kam der Berliner Franz Lieber nach Amerika. Er war in den griechischen Freiheitskämpfen gewesen — man denkt an Wilhelm Müller und Lord Byron —, und eine Zeitlang hatte er als Hauslehrer bei dem preußischen Gesandten Barthold Georg Niebuhr in Rom leben dürfen. Er kam nach Boston, welches für damals und in vieler Beziehung auch jetzt noch die Metropole amerikanischer Intelligenz genannt werden mag. Im Jahre 1829 erschien unter seiner Leitung bei Carey, Lea and Carey in Philadelphia der erste Band der 'Encyclopaedia Americana' usw., wohlgemerkt '*on the basis of the seventh Edition of the German Conversations-*

lexicon'. Die amerikanischen Artikel darin aber haben jetzt für den Kulturforscher einen sehr positiven Wert, denn achtzig Jahre wollen hier etwas heißen. — Wir lesen also unter 'American Colleges':

'Der Unterrichtskursus wird in allen amerikanischen Colleges in vier Jahren abgeschlossen. — Gewisse Qualifikationen werden von denen, die eintreten wollen, verlangt, welche je nach den Bestimmungen der verschiedenen Colleges verschieden sind. Dieselben enthalten, zur Aufnahme in die wichtigeren Colleges, eine gute Kenntnis der englischen Grammatik, Arithmetik, einige Bekanntschaft mit der Geographie, das Vermögen die leichteren lateinischen Schriftsteller zu lesen und etwas Fortschritt im Studium des Griechischen. Die Regeln jedes einzelnen Colleges machen die Schriftsteller namhaft, welche der aufzunehmende Zögling gelesen haben muß, und hierin muß er sich einer Aufnahmeprüfung unterwerfen. Die Mehrzahl der Zöglinge wird etwa mit vierzehn Jahren aufgenommen. Der Unterrichtskursus ist in vielen Beziehungen in den verschiedenen Colleges verschieden, ist aber in den Hauptzügen in allen derselbe. Dieser Lehrplan enthält ein weiteres Studium der lateinischen und griechischen Sprache, Mathematik, Grundzüge der Physik (Natural Philosophy), Rhetorik, Übung im englischen Aufsatz, Ethik und Logik, auch einige Behandlung des Naturrechts und des Völkerrechts. In einigen Colleges ist für das Studium des Hebräischen und mehrerer neuerer Sprachen Sorge getragen; doch gehören diese nicht zu den obligatorischen Fächern. Manche der Colleges haben noch weitere Abteilungen für den Unterricht in der Medizin, Theologie und dem Recht. Die Harvard-Universität enthält alle diese drei Abteilungen, in welchen die Studenten zum Eintritt in diese gelehrten Berufe vorbereitet werden. Die Zahl der Professoren und Lehrer in den verschiedenen Colleges variiert je nach der Zahl der Schüler und der Geldmittel des College. Im Harvard College gibt es in den akademischen Fächern acht Professoren und sechs Tutors und andere Hilfslehrer; in der theologischen Schule gibt es zwei Professoren, neben den Professoren in den anderen Abteilungen, welche bei dem Unterricht in dieser Schule mitwirken; in der Rechtsschule gibt es zwei Professoren, und in der medizinischen Schule vier. Yale College hat fünf Professoren und sechs Tutors, abgesehen von den Professoren der theologischen und ärztlichen Schule. In den meisten der Colleges sind die mit dem Unterricht betrauten Personen ein Präsident, zwei bis vier permanent angestellte Professoren und zwei bis vier Tutors. Diese sind gewöhnlich junge Leute, welche diesem Dienst zwei oder drei Jahre widmen, ehe sie in die Ausübung der gelehrten Berufe eintreten, wofür sie bestimmt sind.'

So weit die 'Encyclopaedia Americana' von 1829. All diese Unreife oder dies primitive Wesen war in völligem Einklange mit einer Zeit, wo das Leben viel früher Menschenarbeit heischte, und wo der einzelne schneller eine gewisse Karriere machen konnte, oder mußte. Was da von den Colleges gesagt wurde, gilt jetzt mehr von der Vorstufe der Colleges. Ein Durchschnittsalter für den Eintritt von 18 ist jetzt bei den meisten Colleges zu niedrig gegriffen. Noch vor einigen Jahren war das Alter der in Princeton eintretenden *Freshmen* 18 Jahre und 3 Monate. Aber gleich im nächsten Jahre 19.

Doch noch einige weitere Punkte möchte ich berühren, welche hier historische Bedeutung haben. Man hat hierzulande ein großes Wesen gemacht von der Gründung der sogenannten University of Virginia, welche, irre ich nicht, im Jahre 1825 den Unterricht eröffnete. Ihr eigentlicher Gründer war Thomas

Jefferson, der dritte Präsident der Vereinigten Staaten. Dieser berühmte Staatsmann[1]) hatte nicht nur von Rousseau viel in sich aufgenommen, sondern es lebte in ihm das Nützlichkeitsprinzip jener Generation, welche sozusagen in einer neuen Welt auch alles auf die Einrichtung neuer, voraussetzungsloser Dinge anzulegen nicht nur bedacht, sondern auch erpicht war, die sozusagen keine Vergangenheit hatte, dafür aber um so mehr Zukunft, ja oft, wie sie wähnten, alle Zukunft. Neuere Pädagogiker sprechen nun zum Teil von der 'University of Virginia' als der Pfadfinderin der höheren und besseren Entwicklung des Unterrichtswesens in Amerika, nämlich daß alle Kurse freigegeben, nichts vorgeschrieben war — das sogenannte 'Elective-System', womit im Laufe der Zeit so sehr viel Unfug getrieben wurde und noch wird.

Natürlich war jene Anstalt im Jahre 1825 durchaus keine Universität in irgendeinem Sinne als diesem, daß etwas Höheres nicht vorhanden war. Wenn jemand auf neuer Gartenerde einen Strauch einsetzt und diesen, weil kein anderes Gewächs vorhanden, einen Baum oder lieber gleich ein Gehölz nennt, so kann er das ja tun, wenn er will, aber es ist doch nur ein Strauch. Es wurde nun das folgende Statut angenommen: 'Es soll jedem Studenten (sagen wir lieber jedem Schüler) freistehen, die «Schulen» seiner Wahl zu besuchen, und keine anderen als diejenigen, welche er wählt.' Diese 'Wahlfreiheit' soll nun als eine gewaltige Errungenschaft vom historischen Betrachter angesehen, ja angestaunt werden. Fachschriftsteller wie W. T. Foster[2]) verlangen, daß wir hierin etwas Großes sehen — etwas, das die Tyrannei des 'Oxfordschen Triumvirats', nämlich Griechisch, Latein und Mathematik, schon so früh gebrochen habe, also etwas Glorreiches. Aber — und hier komme ich auf einen wunden Punkt — es kann von einem Analogon der auch von Foster öfters angezogenen 'Lehr- und Lernfreiheit' der deutschen Universitäten doch nicht die Rede sein, es sei denn, daß wir alle Größen und alle Maßstäbe keck und kühn durcheinanderwerfen; dies freilich geschieht leider noch immer zu viel bei uns. — Es dürfte für den europäischen Leser von Interesse sein, zu sehen, wie der berufene demokratische Staatsmann die Sache angesehen und eingerichtet hat ... seine Zeitgenossen nannten das Projekt und die Anstalt später selbst: *Jefferson's pet* (sein Liebling, sein Herzblättchen).

Den Zweck des höheren Unterrichts gibt Jefferson in den folgenden Ausführungen:

---

[1]) Seine Jugend fiel in die Zeit Turgots und der sogenannten Physiokraten.

[2]) *Administration of the College Curriculum,* by Wm. T. Foster, Houghton Mifflin Company, Boston (aus einem der letzten Jahre, aber ohne Datum). Foster hat einen ausgesprochenen Widerwillen gegen klassische Bildung und nur eine dürftige Vorstellung von der gewaltigen Tragweite derselben: was haben wir in Amerika einem Pitt, Gladstone, Morley, Bryce, Macaulay gegenüberzustellen? — Sir Walter Scott bereute es in reiferen Jahren bitter, daß er als junger Mensch in der Highschool von Edinburgh den Schwierigkeiten der griechischen Sprache aus dem Wege gegangen. Die Biographien fast aller leitenden Männer von Großbritannien bilden m. E. die glänzendste Rechtfertigung der klassischen Bildung, welche die neuere Kulturgeschichte der Welt kennt. — Vom erhabensten Dichter der englischen Literatur, von Milton, will ich hier gar nicht reden.

1. die Staatsmänner, Gesetzgeber und Richter zu bilden, von denen die öffentliche Wohlfahrt und das Glück des einzelnen so sehr abhängen werden;
2. die Grundsätze und die Einrichtung der Regierung zu erklären, ferner die Gesetze, welche den Verkehr der Nationen regeln, auch die, welche in städtischen Gemeinwesen für unsere eigene Regierung entworfen werden, und einen gesunden Geist der Gesetzgebung zu verbreiten, welcher, während er alle unnötige Beschränkung der Handlungsweise des einzelnen fernhält, uns freie Hand läßt, alles zu tun, was die gleichen Rechte des andern nicht verletzt;
3. die Interessen der Agrikultur, der Manufakturen und des Handels in Einklang zu bringen, und durch gediegene Ansichten vom Staatshaushalt der Industrie des Volkes einen uneingeschränkten Spielraum zu lassen;
4. das dialektische Vermögen (*the reasoning faculties*) unserer jungen Leute zu entwickeln, ihren Geist zu erweitern, ihre Sitten zu pflegen und ihnen die Vorschriften von Tugend und Ordnung beizubringen;
5. sie durch mathematische und physikalische Wissenschaften aufzuklären (*to enlighten them*), Wissenschaften, welche die Kultur fördern, und der Gesundheit, dem Unterhalt und dem Komfort des menschlichen Lebens dienen;
6. und überhaupt die Gewohnheiten des Nachdenkens und des richtigen Handelns zu bilden, wodurch man sie zu Vorbildern der Tugend für andere, und des Glücks für ihr eigenes Innere macht. —

Viel Exegese ist hierbei nicht nötig. Die Demokratie also mußte doch auch Lenker, Leiter, Vorbilder haben. Der Bruch mit der Vergangenheit, auch mit der engländischen Kultur, war getan. Die positive und zuversichtliche Weise, mit der hier *tabula rasa* gemacht wird, hat immer in Amerika etwas Bestechendes gehabt. Die Kolonisierung an und für sich hat ja weder eine besondere noch überhaupt eine Kultur. Der Kern der Sache aber war bedeutend genug. Staatseinrichtungen, Regierungsformen, Verteilung von Recht und Pflicht — es waren große Aufgaben; die Washington, Franklin, Jefferson, Hamilton waren große Männer, welche im Lauf der Zeit sich immer höher und größer von ihrer Generation abheben müssen — positive Geister, die da bauten, was bestand und besteht. —

Ehe wir aber Jefferson und sein Tusculanum (Monticello) verlassen, sollten wir billigerweise sein Schema noch so weit kennen lernen, daß wir vernehmen, was für Lehrstühle eingerichtet wurden — das *sic volo, sic iubeo* des politischen Denkers kommt so nicht übel zur Erscheinung; zugleich sind die spezifischen Gebiete genannt, welche den verschiedenen Professoren zugewiesen oder wenigstens zugedacht waren. Wie weit das *pia desideria* waren, wie weit *workable regulations*, läßt sich jetzt vielleicht nicht mehr gut feststellen. Es waren zehn Lehrstühle.

I. Alte Sprachen[1]): Latein — Griechisch — Hebräisch.
II. Neuere Sprachen: Französisch — Spanisch — Italienisch — Deutsch — Angelsächsisch.[2])
III. Reine Mathematik: Fluxions — Geometrie (elementare, transzendentale) — Schiffsbau, Festungsbau.
IV. Physico-Mathematik: Mechanik — Statik — Dynamik — Pneumatik — Akustik — Optik — Astronomie — Geographie.
V. Physik oder Natural Philosophy: Chemie — Mineralogie.
VI. Botanik und Zoologie.
VII. Anatomie: Medizin.
VIII. Staatswissenschaften (*Government*): Politische Ökonomie — Naturrecht, Völkerrecht — Geschichte, welche im Zusammenhang mit Politik und Jurisprudenz darzustellen ist.
IX. Munizipalrecht.
X. Ideologie: Philosophie der Sprache (*General Grammar*) — Ethik — Rhetorik — Belles lettres und die schönen Künste.

Das Ganze die Leistung eines Gesetzgebers. — Die antike Welt, auch die Geschichte, treten merklich zurück. Hierbei ist aber zu bemerken, daß, soviel ich weiß, eigentlich nur ein klassischer Philologe dieser Anstalt später einen gewissen Nationalruf verschafft hat.

Nun noch ein weiterer Punkt historischen Rückblicks. Die erste Versammlung[3]) von wirklich berufenen akademischen Lehrern und Schulmännern in den Vereinigten Staaten fand im Jahre 1830 im Oktober statt, und es wurde damals ein passender Raum in der *City Hall* von New York zur Verfügung gestellt. Es würde den deutschen Leser nicht interessieren, zu lesen, welche Anstalten da vertreten waren. Schon damals also erhoben sich die Stimmen, welche die Exklusivität der klassischen Vorbildung verurteilten. Professor Vethakes Abhandlung wurde in seiner Abwesenheit vorgelesen. Er war damals in Prince-

[1]) Der geneigte Leser wird den Kopf schütteln — aber noch im Jahre 1827 hatte Kingsley in Yale einen ähnlichen Lehrstuhl inne.

[2]) Wohl als Beigabe des Englischen gedacht, welches an und für sich in diesem Lehrplan überhaupt nicht erscheint. Man nahm mit Recht an, daß die Handhabung der Muttersprache in allen möglichen Fächern und Beziehungen von selbst die Beherrschung derselben ergeben würde. Die klassische Produktionsperiode der amerikanischen National-Literatur — Irving, Cooper, Lowell, Longfellow, Prescott, Emerson, Holmes, Hawthorne, Whittier, Motley — eine Zeit, die entschieden hinter uns liegt — diese Zeit kannte das Englische als besonderen Gegenstand nicht; es war Luft und Atmosphäre für alles. In unserer Zeit der Verbilligung und Verwässerung dagegen, wo viele Millionen für 'englische Kurse' aufgebracht werden, lebt die akademische Jugend in einer Atmosphäre von *slang*. Ein Collegestudent kann doch die englischen Klassiker lesen ohne akademische Anleitung. — Daß er das aber erst unter dem Druck eines akademischen 'Muß' tun soll, ist doch auch wieder eine eigentümliche Erscheinung.

[3]) Journal of the Procedings of a Convention of Literary and Scientific Gentlemen, held in the Common Council Chamber of the City of New York October 1830. New York: Jonathan Leavitt and G. & C. & H. Carvill 1831. Das Werk ist so selten zu finden, daß es auch hier genannt sein mag.

ton und wurde später *Provost* der *University of Pennsylvania*. Klassischer Unterricht solle nicht mehr das *sine qua non* alles Eintritts in den höheren Unterricht sein; dieser Unterricht befriedige nur die Neugier, den allmählichen Fortschritt des menschlichen Geistes zu verfolgen: die Masse des Volkes bedürfe nützlicher Belehrung. Er sähe nicht ein, warum es den jungen Leuten gesagt würde: 'wenn ihr nicht Latein und Griechisch lernen wollt, so dürft ihr überhaupt nichts anderes lernen.' Vethake vertrat die Wahlfreiheit der Studien.[1]) Das Baccalaureatsdiplom — das mystische Pergament — werde vom allgemeinen Publikum mit alberner Verehrung betrachtet. Vethake war übrigens so naiv unwissend, daß er die amerikanischen '*Academies*' jener Zeit, dürftige Vorbereitungsschulen, schlankweg mit den deutschen Gymnasien auf eine Stufe stellte! Interessant ist es aber für unser historisches Interesse, daß Vethake damals mitteilte, wie es jetzt (1830) in der University of Virginia gehalten werde: der Besuch einer gewissen Zahl von Kursen in einem und demselben Zeitabschnitt sei obligatorisch. Wenn aber nun einem College mehr Wahlfreiheit gestattet würde, so würden mehr Söhne von Farmern und Handwerkern eintreten: der sittliche Ton der Colleges würde sich heben. Damals übrigens, um das gleich vorwegzunehmen, gab es wenig Berufsgelehrte in Amerika[2]): man importierte Lehrbücher (*textbooks*) aus Europa, und gab so und so viele Zeilen oder Paragraphen auf: wobei die Leistungen der Professoren sich auf gelegentliche Bemerkungen oder Korrekturen beschränkten. Die Publikationen der amerikanischen Collegelehrer beschränkten sich meistens darauf, solch ein Lehrbuch mit erweiterten Noten oder Anmerkungen von neuem herauszugeben. Dies war um so leichter, weil damals keine *Copyright*-Verträge zwischen den Vereinigten Staaten und Europa bestanden.

Auch sonst waren die Vertreter des Nützlichkeitsprinzips in dieser Versammlung zu hören. Der allerbedeutendste derselben aber war Albert Gallatin, Nachfolger Hamiltons als Finanzminister in Washington, welches wichtige Amt er vom Jahre 1801 bis 1813 bekleidete, und Weihnachten 1814 den Friedensvertrag mit England in Gent unterzeichnet hatte. Im 19. Jahre hatte er Genf absolviert[3]), war ein Jahr später nach Boston gekommen und hatte durch enormen Fleiß, Energie und Klugheit sich so in die Höhe gearbeitet. Er war ein Bewunderer Jeffersons, und im höheren Alter studierte er nicht etwa Platon und Aristoteles, sondern die Indianersprachen von Nordamerika. In jener Versammlung nun vom Oktober 1830 trat er ganz und voll ein für eine andere

[1]) Es gab damals, von der Military Academy in West Point abgesehen, keinen Ort, wo man z. B. Civil Engineering lernen konnte.

[2]) Heute freilich steht die Sache so, daß gründlich gebildete Fachgelehrte in großer Fülle vorhanden, passende reife jüngere Forscher und zukünftige Gelehrte aber nicht leicht ohne Stipendien zu gewinnen sind; denn die Karriere des Collegeprofessors wird oft nur langsam erreicht.

[3]) Im Jahre 1779, in der Rousseau-Periode Europas. War es das Collège, oder die Universität? — Sein Biograph Stevens erzählt, er habe in Mathematik, Physik (*Natural Philosophy*) und lateinischer Übersetzung die erste Nummer gehabt. Sowohl dies als auch sein Lebensalter (er war 1761 geboren) spricht mehr für das Collège.

Art von Unterricht, als bis da geboten wurde. In der Sitzung vom 22. Oktober äußerte er sich wie folgt; seine Hauptabsicht war die 'toten Sprachen' herabzusetzen. Während er anerkannte, daß die griechische Sprache eine sehr vollkommene sei, und die griechische Literatur von hervorragender Bedeutung, betonte er, daß die Griechen keine Sprache gelernt hätten als nur die eigene. Er folgerte nun, daß wenn das Englische der amerikanischen Jugend ebenso gründlich beigebracht würde und man dasselbe in Amerika zum hauptsächlichen Bildungsmittel machen würde, sie dann den Griechen an Bildung gleich sein würden. Die gegenwärtige klassische Schulbildung sei für die Wenigen; was bitter mangele, sei ein praktisches und nützliches Wissen für die Vielen; auch sei nicht zu leugnen, daß die nicht-klassischen höheren Schulen darunter zu leiden hätten, daß sie als minderwertig angesehen würden. Es sollte nun doch ein Englisches College eingerichtet werden, um das alte Vorurteil, welches die klassischen Studien bevorzugte, zu zerstören. — Es war vor allem Franz Lieber, der mit großer Wärme den klassischen Studien das Wort redete: er könne nicht glauben, 'daß in diesem Lande, wo alle Dinge eine praktische Richtung genommen hätten, irgendeine Gefahr von zu ausgedehntem Studium der klassischen Sprachen zu befürchten sei' (was sehr richtig war und nach 83 Jahren noch ist). Ich wüßte nicht, daß das *ingenium* unseres Volkes, das sich besonders in gewissen Heroen des Nationalkultus als Erwerbsgenie offenbart, von der Seite der Geisteswissenschaften irgendeine merkliche Einbuße oder Beschränkung erfahren hätte. Wenn man die blühenden Technica oder Polytechnica, die besonders in Cornell, in Verbindung ferner mit Yale, Harvard, Columbia, Princeton sich finden, auch nur oberflächlich mustert, so muß man doch den Kopf schütteln über die Einseitigkeit, die alles auf den raschen oder unmittelbaren Erwerb zuschneiden möchte. In jener Versammlung von 1830 waren übrigens noch zwei Männer, die für tiefere geschichtliche Bildung eintraten, der eine allerdings nur durch einen Brief vertreten. Dies war George Bancroft, welcher allerdings mehr als zehn Jahre zuvor durch Heeren in Göttingen die tiefere Richtung zur Geschichtsforschung erhalten hatte; er schrieb damals unter anderem: 'das Studium der Philosophie und der Künste (im Unterschiede 'von Jura und Medizin) dürfte einen härteren Kampf zu bestehen haben. Viele 'unserer Volksgenossen haben das ausgesprochene Ziel, festzustellen, wieviel vom 'Wissen früherer Zeiten sich beseitigen läßt, viel mehr als zuzusehen, wie viel 'sich festhalten läßt.' — 'Die Verwerfung der Weisheit der Vergangenheit weckt 'keine Originalität, sondern erzeugt Geistesarmut durch den Verlust von Gegen'ständen, an welchen die Originalität sich üben sollte.' Der andere akademisch gebildete, eingeborene Amerikaner, von dem ich hier neben Bancroft noch rede, war Theodore Woolsey. Er war mehrere Jahre in Europa, auch in Deutschland gewesen und hatte eine starke Neigung für die griechische Literatur mitgebracht. Auch berichtete er über gewisse französische Collèges, besonders von Paris: Henry IV., Louis le grand, St. Louis, Bourbon, Charlemagne. Er ging bald darauf nach Yale, wo er, irre ich nicht, der erste spezielle Professor der griechischen Sprache und Literatur wurde, und späterhin auch Präsident von Yale.

Wie ist es nun gekommen, daß das amerikanische College sich so viel mehr, äußerlich wenigstens, von jenem bescheidenen Niveau entfernt hat? Warum ist es sich nicht gleich geblieben wie etwa das *Collège* oder *Lycée* in Frankreich? Hauptursache war der wachsende Reichtum des Landes. Die Geschichte einer deutschen Universität erscheint wohl mehr als eine Folge von großen Gelehrten, die Geschichte der bedeutenderen amerikanischen Colleges aber mehr als eine Folge von neuen und immer wieder neuen Stiftungen. Wenden wir uns einmal zu Brown University in Rhode Island, etwa 40 *miles* südlich von Boston. Diese Anstalt steht auch jetzt noch unter der Kontrolle der Kirchengemeinschaft, aus der wohl die meisten der Stiftungen hervorgegangen sind, der Baptisten. Unter dem Präsidenten Francis Wayland 1827—1855 wurden die folgenden Erweiterungen gemacht. Es wurden eingerichtet: Lehrfächer oder spezielle Lehrer für Chemie, Physiologie und Geologie 1834, Ethik und Logik 1834, *Belles-Lettres*[1]), Rhetorik 1837, Hebräisch 1838, neuere Sprachen und Literatur 1843, Griechisch 1843, Latein 1844, Französisch 1844, Geschichte und Nationalökonomie 1850, *Natural philosophy* und *civil engineering* 1850, industrielle Chemie 1850, Rhetorik und englische Literatur 1851, Unterrichtslehre (*didactics*) 1851; analytische Chemie 1854. Der Fonds für Anlagen erreichte $ 200000. Unter Barnas Sears (1855—1867) kam der Bürgerkrieg. Trotzdem stieg der allgemeine Fonds auf $ 420000. Das chemische Laboratorium wurde 1862 gebaut. Unter Alexis Caswell erreichte der allgemeine Fonds die Summe von $ 550000. Er regierte von 1868 bis 1872. Auf ihn folgte E. G. Robinson, welcher von 1872 bis 1889 die Oberleitung hatte. Die 'Klasse von 1889' absolvierte das Quadriennium in einer Stärke von 56. Unter Robinson erweiterte sich der Lehrplan bezw. die Zahl der gebotenen Fächer wie folgt: gewisse Zweige des Landbaus 1872, Zoologie und Agrikultur 1874, Physiologie 1874, Botanik 1877, Zoologie und Geologie 1878, Vortragslehre (*elocution*) 1880, Astronomie 1884, Logik 1886, Geschichte 1888, Politische Ökonomie 1888. Das Grundkapital wurde auf $ 980000 gebracht. Die Bibliothek und eine Reihe von neuen Gebäuden wurden gebaut: dergleichen dienen teils als Konvikte, teils als Auditorien und zum Unterricht, teils den Zwecken akademischer Akte, auch den Unterhaltungen der jungen Leute oder für allerlei Sammlungen. E. B. Andrews (Klasse von 1870) war der achte Präsident und hatte die Leitung von 1889 bis 1898. Die Studentenzahl stieg von 268 auf 860 und die Zahl der Lehrer[2]) von 22 auf 73. Neue Lehrfächer (*departments*) wurden eingerichtet für Soziologie, Kunstgeschichte, Indo-europäische Philologie, Biblische Literatur und Geschichte nebst semitischen Sprachen, Neutestamentliches Griechisch, *Civil Engineering*, vergleichende Anatomie, Militärwissenschaft, Bibliographie. Der Fonds stieg auf $ 1125685; eine Sternwarte wurde geschenkt, ein neues Turngebäude

[1]) Eine in der früheren Periode häufig wiederkehrende Kategorie akademischer Bezeichnung: man meinte hauptsächlich englisches Literaturstudium, mit etwas Poetik, Ästhetik usw. angehängt.

[2]) Die Titel sind: Professor, Associate Professor, Assistant Professor, Lecturer, Instructor, Assistant.

desgleichen. Lincoln Field wurde für *Baseball* und *Football* eingerichtet und geebnet.

Ein Frauencollege wurde im Jahre 1891 ins Leben gerufen. Unter dem neunten Präsidenten, Dr. Faunce, der auch jetzt noch an der Spitze steht, erreichte der Allgemeine Fonds die Höhe von $ 3896766. Ein Bibliotheksgebäude im Renaissancestil, welches den Namen des ausgezeichneten früheren verstorbenen Ministers des Auswärtigen, John Hay, trägt, wurde im Herbst 1910 eingeweiht. Die Bibliothek enthält jetzt 195000 Bände. Die weiteren Hilfsquellen, Preise (*Prizes*) und besonderen Institute anzuführen, dafür fehlt der Raum.

Ich habe das Werden und Wachsen dieser Anstalt gegeben, weil es für das ganze Land typisch ist. Daß eine solche Gliederung und Ausdehnung nun das deutsche Gymnasium hinter sich läßt, liegt auf der Hand.

Ist das amerikanische College nun eine Universität geworden? — Sollen wir es als eine Pflegerin der Wissenschaften oder als eine höhere Unterrichtsanstalt, oder als eine direkt dem Brotstudium dienende Anstalt ansehen? Was ist es jetzt eigentlich? — Es ist doch von vornherein klar, daß bei einer so gewaltigen Ausdehnung und Gliederung von Lehrfächern kein einzelner Collegestudent mit mehr als einer mäßigen Zahl derselben in Berührung kommen kann. Das Quadriennium aber wiederum ist doch etwas Festumgrenztes.

In Harvard begann C. W. Eliot seit seinem Antritt 1869 mehr und mehr den ganzen Unterricht bezw. die Wahl aller Kurse fakultativ zu machen, allmählich auf jeder Stufe: ja es wurden alle Stufen und Unterschiede der Reifegrade durch ihn aufgehoben. Er war als Chemiker ausgebildet und war tief davon überzeugt, daß jeder Unterrichtsstoff dem andern, was die Ausbildung der Geisteskräfte betrifft, durchaus gleichwertig sei, Französisch und Englisch dem Griechischen, Käfer und Pflanzen der höheren Mathematik, Emerson dem Aristoteles oder Platon, das heißt, wenn der lernende Knabe und Jüngling sich in gleich gründlicher Weise mit dem Gegenstande beschäftigt. Die Freiheit der Wahl aber werde und müsse mit automatischer Notwendigkeit auch eine entsprechende Energie und Gründlichkeit der Aneignungsarbeit mit sich bringen. Darauf stand er fest. Er glaubte es positiv. Das nun war das πρῶτον ψεῦδος seiner Bildungsphilosophie. Er nahm also junge Leute, die an Wissen und systematischer Arbeitsgewöhnung doch kaum einem deutschen Obersekundaner gleich waren, und sagte: 'Hier ist die Speisekarte: bestellt Euch, was Euch beliebt.' Die Ansicht, welche Eliot vom wirklichen Jüngling hatte, entsprach der Wirklichkeit aber gar nicht. Es fand sich, daß gewisse Kurse eben sehr viel leichter waren als andere, daß diejenigen jungen Leute z. B., welche Griechisch, Lateinisch und Mathematik trieben, allerdings eine verschwindende Minderheit bildeten, zugleich aber auch die Elite des Ganzen. Ich denke mir, daß die eigenartige Beschränkung des Chemikers Eliot übel mitgespielt hat. Ein Pfund ist ein Pfund, ein Quentchen ein Quentchen, einerlei von welchem Stoffe. Dem Chemiker ist eben jeder Gegenstand Stoff, und jeder Stoff ist ein Objekt für ihn. Aber ein Pfund Gold ist doch mehr wert als ein Pfund Blei, und wird mit mehr Mühe erworben. Gerade die großen und alten Colleges werden von

vielen reichen jungen Leuten besucht, die sich vier Jahre lang amüsieren wollen. Kein akademisches *Fiat* kann jene erträumte Gleichwertigkeit hervorbringen, auch wenn es dieselbe dekretiert. Da weder Staatsexamen noch Brotstudium eigentlich bei dem Baccalaureatskursus mitspielt, so gab es ein 'Grasen' bei den einen — *browsing* nennt man das; bei andern eine verfrühte Einseitigkeit der Bildung oder Mißbildung. In dem ganzen Organismus ging vieles in Gallert über; Knochen, Sehnen und Muskeln waren oft kaum mehr wahrzunehmen. Die Trägen kamen ja auch durch, und die *snapcourses* (das 'leichte Zeug') hatten enormen Zulauf. Eliot nannte dies facultative Quadriennium freilich '*a University education*', aber das war es doch nicht; denn man kann doch wahrlich nicht auf einer Vorstufe von vier Jahren ein 'Universitätsstudium' aufrichten oder darauf begründen. Die jungen Leute, die in Cambridge ihre eigenen Automobile besitzen und sich für leichte Opern und was daran hängt interessieren, nehmen oft (oder nahmen) die Elementarkurse in allen möglichen Wissenschaften, bis dann die vier Jahre um waren. Was das A.B.-Diplom dieser leichteren Gesellschaft bedeuten soll, ist schwer zu begreifen.

Ein jüngerer Gelehrter hat mir die folgende Mitteilung[1]) zur Verfügung gestellt. Er ist selbst ein '*Harvard-Man*' und von einer seltenen Vielseitigkeit der Bildung. Ich glaube aber, es ist eine Sache der Billigkeit, diese Zeilen im Original herzusetzen:

'*There were, of course, two glaring defects in the educational system of Harvard when I was a student there, unter the Eliot régime: it permitted a student to omit entirely from his curriculum subjects which are generally considered essential in a collegiate training, but which, for various reasons, did not appeal to him: and it did not oblige the student to specialize — or better, concentrate, in any subject at all, even in his favorite study. For the serious student*[2]) *I still feel that, under careful restrictions, such a system is better, than a non-elective one; but, from the educational point of view, for the student who was in college either for purely convivial reasons, or simply because his father did not know what else to do with him, the results were of course rather disastrous. I cannot say yet, although I may later in life, that I regret not having been obliged to take courses in mathematics which I specially dislike, or the opportunity which I had, while still an undergraduate, of putting the time, which in other places I should have been obliged to spend on some sciences, into courses in history. But, looking at some of my classmates*[3]) *who never specialized in anything, and who, while all their interests lay in automobiles and musical comedies, were in college ostensibly taking, even while seniors*[4]), *simply Elementary courses in everything, from the «history of the Sanskrit Drama» (n. b. «no know-*

[1]) Datiert vom 20. April 1913. — Eliot hat sich im Jahre 1909 in den Ruhestand begeben, nachdem er dem höhern Unterrichtswesen unseres Landes Schaden zugefügt, an welchem die gegenwärtige Generation noch lange zu leiden haben wird.

[2]) Der im ganzen doch mehr auf den kleineren Colleges und auch wohl mehr unter den weniger bemittelten jungen Leuten sich findet.

[3]) Was jetzt in Amerika nichts weiter heißen will, als daß sie zum selben Jahrgang gehören, und daß sie in Spiel und gesellschaftlicher 'Organisation' vielleicht in allerhand Berührung kommen.

[4]) Im Quadriennium des amerikanischen Colleges folgen *Freshman, Sophomore, Junior, Senior* aufeinander.

ledge of Sanskrit required») to silviculture, when they had had no courses in the Classics at all. I begin to see the worst sides of the system. To me its worst side lay, as I have just hinted, in this, that plenty of seniors found seventeen elementary courses (the number required for graduation) in seventeen different subjects so much to their taste, that they, at graduation, merely knew nothing about a vast lot of subjects. As you probably know, however, President Lowell has now introduced a sort of «group-system»; and what I have said does not at all apply to Harvard at present.'

Zwischen Obligatorischem und Fakultativem, zwischen Schule und Wissenschaft eine praktische Mitte zu finden, das ist jetzt das neue Problem. Um aber noch weiter zu einem klareren Urteil über den gegenwärtigen (meiner Ansicht nach durchaus pathologischen[1]) Zustand zu kommen, möchte ich mir erlauben, noch auf einen anderen Punkt zu verweisen.

Es muß doch lehrreich sein, zu vernehmen, wo der Zudrang am größten und stärksten, und wo hinwiederum er, unter dem fakultativen System, am dürftigsten und geringsten ausfällt. Wählen wir einige Belege aus den letzten fünf bis sechs Jahren. Im Jahre 1907/8 waren in Harvard für einen Kursus in Platon und Aristoteles eingeschrieben acht Studenten, Tacitus zehn, daneben stellen wir Elementar Sanskrit, drei. Nun auf der andern Seite: Rhetorik und Englischer Aufsatz 498. Englische Literaturgeschichte: ein Kurs mit 122 und einer mit 130 Teilnehmern. Ein anderer Kursus im Englischen Aufsatz 217. Vortrag und Sprechübung 123. In Mount Holyoke, einem Frauencollege in Massachusetts, standen in den drei Jahren 1911 bis 1913 zusammengenommen Englisch und Englische Literatur mit 234 gegen 18 im Griechischen. Astronomie 1, Physik 16.[2]) In Princeton wählten im ersten *Term* 158 Seniors Kurse in *Political Science, Economics* und Geschichte, Griechisch und Latein 8. Juniors in den erstgenannten Kursen 170, Griechisch und Latein 9. Mathematik 3 bezw. 4. — Im Gouchercollege, einem Frauencollege in Baltimore, wählten 443 Englisch in verschiedenen Kursen, Griechisch 7. — In der University of Virginia standen Englisch und Englische Literatur mit 279 gegen 25 im Griechischen, welches letztere immer noch bei den heutigen Zuständen ein hoher Prozentsatz ist.

In dem seit Eliots Rücktritt in Harvard eingerichteten Gruppensystem der Wahl in der Klasse von 1914[3]) standen Griechisch und Latein zusammen mit 12, während Geschichte, *Economics, Political science* usw. zusammen 232mal belegt waren, Mathematik mit 9 und Philosophie mit 3. Präsident Lowell sagt auch in seinem Bericht von 1910 bis 1911: *'the neglect of both Classics and Mathe-*

[1]) Es dürfte diese Arbeit für manche europäische Fachleser insofern von einigem Nutzen sein, als sie sehen, wie Amerika kräftig darauflos experimentiert: und was man davon lernen — und nicht lernen — kann. Im ganzen genommen bieten wir der Bildungswelt doch wohl mehr ein abschreckendes Beispiel.

[2]) In Columbia, inklusive des Teachers' College, waren für '*Education*' eingeschrieben, bezw. waren verschiedene Kurse darin belegt: 2793; Griechisch 25. Das letztere ist jetzt das erklärte Aschenbrödel des amerikanischen Bildungswesens geworden. Es wird noch Dornröschen werden, bis ein Königssohn es wieder entdeckt.

[3]) Die also gegenwärtig *Juniors* sind.

matics as the principal fields of a college education is as marked as it is deplorable. — In Bowdoin (Maine), aus welchem College seinerzeit Longfellow und Hawthorne hervorgegangen sind, waren neulich in beiden Semestern zusammen eingeschrieben in allen Kursen im Englischen und der Englischen Literatur 568, im Griechischen für beide Semester zusammen 21. — In Cornell stellten die alten Sprachen im Jahre 1912 einen Prozentsatz von 4,6 Proz., während Geschichte und *Political Science* gerade zehnmal so stark vertreten waren.

Ich habe nun genug beigebracht, um zu zeigen, wohin das *Elective system* führt. Bei solchem Massenbetrieb der leichteren Studien wird auch der Lehrkörper ungünstig beeinflußt. Und wo in den ernsteren Studien mehrere Sektionen (wie man hierzulande sagt) nebeneinander im selben Gebiet arbeiten, da wird fast regelmäßig derjenige Collegelehrer den größern Zulauf haben, welcher die Sache leichter nimmt und leichter macht; wer mehr verlangt und auf tüchtigere Arbeit dringt, wird weniger Studenten in seinem Auditorium sehen, buchstäblich deshalb, weil er der tüchtigere und treuere Mann ist. Es handelt sich eben um ein College und nicht um eine wirkliche Universität, wo es gerade umgekehrt ist — wo wir von einem wirklichen Berufsstudium reden. Im Jahre 1871, als Noah Porter als Präsident von Yale eingeführt wurde, sprach er sich entschieden ablehnend gegen die Harvardsche Unterrichtspolitik aus und nahm für die strengere Beschränkung in New Haven in Anspruch, daß sie '*habits of systematic research*' fördere, und daß sie '*culture that is truly liberal*' erziele, was jetzt wohl niemand mehr in Abrede stellen kann. Wenn jüngere Gegner der klassischen Bildung, wie der im Anfang dieses Aufsatzes genannte Foster, dieselbe mit einigen Schlagwörtern abtun wollen, indem sie 'von sterilen Zeiten des Mittelalters' reden, so sieht man sofort, daß sie von dem, was Petrarca und Erasmus gegen das Mittelalter ins Feld geführt haben, doch kaum eine Ahnung haben. Doch muß man mit solchen Geduld haben — *νεώτεροι γάρ εἰσιν*, wie es in Platons 'Protagoras' heißt.

Daß hervorragende Männer die tiefen Schäden dieser Verwässerung, Zersplitterung und Zerstreuung gefühlt haben, welche das uneingeschränkte *Elective system* in der Bildungsarbeit der amerikanischen Jugend zur Folge gehabt hat, läßt sich denken: es ist aber merkwürdig, daß vor Eliots Rücktritt wenig oder nichts in dieser Richtung geschah. Klaren Einblick hierin hatte besonders Woodrow Wilson, der auch hier sein scharfes und durchdringendes Urteilsvermögen an den Tag legte. Im November 1907[1]) hielt er als Vorsitzender der 21. Jahresversammlung der '*Association of Colleges and Preparatory schools of the Middle States and Maryland*' eine Rede, aus der ich einige Stellen herausheben möchte. Er verlangte Verringerung und Vereinfachung der Vorbereitung zum Eintritt in die Colleges. Man schule doch den Körper auf dem Turnboden nicht, um einst als Akrobat im Zirkus sein Brot zu verdienen, sondern um allen Anstrengungen des pyysischen Lebens gewachsen zu sein, auch den plötzlich eintretenden Anforderungen außerordentlicher Anstrengung. 'Das ist Schulung[2])

[1]) Er war damals Präsident von Princeton. Er ist seines Zeichens aber eigentlich ein Meister der Staatswissenschaft. [2]) S. 82 des gedruckten Berichtes.

'des Körpers; und alles was den Körper schulen kann, dient den Bedürfnissen 'unseres physischen Lebens. Ähnlich steht es mit allen Dingen — es ist 'manchmal gleichgültig, welche —, die den Geist[1]) schulen: sie fördern, sie 'werden Mittel für unser geistiges Leben; und was das geistige Vermögen nicht 'schult, ist nicht förderlich. Wenn man diesen Grundsatz annimmt, dann kann 'man nicht alle Lehr- und Lernstoffe als gleichwertig annehmen. Manche Dinge 'schulen den Geist und manche nicht. Manche Dinge sind schwierig und manche 'Dinge sind leicht; und nichts schult den Geist so sehr als das was schwierig 'ist.' — Eine reinlichere Scheidung zwischen College und technischer Schule ist vielerorten vonnöten. — Weiter führte er aus (S. 85): 'Man stehe von dem 'Versuch ab, englische Literatur zu «lehren». Man kann englische Literatur 'vortragen als eine Wissenschaft, was sie nicht ist; als eine Kunst, was sie in 'Ihren Händen nicht sein kann; aber es ist gleich, in welcher Manier Sie auch 'belieben werden dieselbe zu lehren — es wird Ihnen nicht gelingen, wenn Sie 'dieselbe wirklich als etwas ansehen, das sich objektiv beibringen läßt. Sie können 'pädagogisch den Gesang eines Vogels nicht beibringen; sie können pädagogisch 'nicht die Würdigung einer Landschaft beibringen; sie können pädagogisch nicht 'einmal die feinere Würdigung eigentümlicher Sprachwendungen beibringen.' — 'Der junge Collegestudent neueren Datums und die junge Collegestudentin neueren 'Datums haben meines Erachtens das beste Verständnis für diejenige Sprach-'wendung, welche man *slang* nennt; denn ich höre sie nichts anderes mit *gusto* 'verwenden. Die anderen Sprachwendungen, deren sie sich bedienen, gebrauchen 'sie, als wenn sie auf Parade wären und wüßten, daß sie mit einem College-'professor redeten.'

Nachdem Wilson ausgeführt hatte, daß alle wirklichen Bildungsfächer sich schließlich auf die vier Elemente: reine Naturwissenschaft (bes. Mathem.), reine Philosophie, reine Literatur, Geschichte und Staatswissenschaft zurückführen lassen, fuhr er so fort: 'Man wird sagen: das heißt ja Ausbildung (*education*) 'in sehr einfache Sätze bringen. Allerdings. Aber nehmen wir an, Sie hätten einen 'gründlichen Begriff von den Grundprinzipien der Mathematik, Sie hätten eine 'gründliche Kenntnis des Latein und wären gut in einer weiteren Sprache ge-'drillt; nehmen wir an, Sie könnten wirklich die englische Sprache lesen und 'liebten ihre edleren Formen (Erscheinungen); nehmen wir an, Sie hätten einen 'Begriff von der Wirklichkeit der Geschichte — denken Sie nicht, Sie werden 'ziemlich gut ausgebildet sein? Und wie viele[2]) Ihrer Schüler besitzen irgend-'eines von diesen Dingen? Ich mache Ihnen keine Vorwürfe; Sie finden sich in 'einem lächerlichen System gefangen, wo wir es versuchen, einem Studenten 'alles beizubringen und ihm nichts beibringen.' — 'Der Kernpunkt, welchen 'ich Ihnen dauernd anheimgeben möchte, ist dieser, daß in Zweck und Methode 'zwischen Schule[3]) und College kein Unterschied besteht. Wir haben vernach-'lässigt, die Vereinigung und die Organisation der Kräfte herbeizuführen.'

[1]) Im Deutschen würden wir wohl für *mind* lieber 'das geistige Vermögen' setzen.

[2]) Er meint natürlich: 'wie wenige'.

[3]) Er meint die Highschools und andere Vorschulen.

Eins der tüchtigsten der kleineren Colleges ist Hamilton (bei Utica, im Staate New York); der Präsident desselben Dr. Stryker ist gleichsam der Rufer im Streit — fast der einzige edle Ritter, der Schild und Lanze für das Aschenbrödel unserer Bildungsquelle, das Griechische, jederzeit in Kampfbereitschaft hält. Wenn ich mich nicht ganz irre, ist Hamilton das einzige College im atlantischen Strich, das den B.A.-Grad nur mit Griechisch erteilt — obligatorisch. Wir müssen an diesem Ort den mannhaften Kämpen als einen erwähnen — *quem honoris causa nomino.* Wie Wilson hat auch Stryker einen klaren unentwegten Blick, und hält fest an dem Grundpostulat des echten Colleges — nämlich *discipline*[1]), d. h. Schulung der Kräfte, worin das College nur fortsetzt, was die *Highschool* begonnen hat. Die hastige Oberflächlichkeit, welche das Zurücksetzen der alten Sprachen und der Mathematik erzeugt, stellt Stryker in seinen offiziellen Veröffentlichungen gebührend an den Pranger. 'So[2]) bieten wir 'nicht ein Sammelsurium, sondern einen wohlerprobten Lehrplan, der einem Col-'lege angepaßt ist, welches, während es sich erweitert, an dem bewährten End-'zweck festhält, der auf echte klassische und humanistische Bildung abzielt. 'Und wir sind willens, daß dieser Baum an seinen Früchten erkannt werde. Wir 'halten dafür, daß siebzehn für einen jungen Menschen zu früh ist, seine schließ-'liche Laufbahn zu bestimmen.'

II

Jedoch ist es nun an der Zeit, den Collegestudenten selbst etwas näher in Augenschein zu nehmen. Das *in dulci iuventa* des Horaz läßt in jedem Menschen, der altert, ein wehmütiges Echo erklingen. Andrerseits sagt aber auch, wenn ich mich nicht irre, ein altes deutsches Sprichwort: 'Jugend hat keine Tugend.' Es ist nötig, daß man mehr tut als einen Blick werfen auf die Kampfspiele des Herbstes.

Im ganzen ist es selten, daß der Collegestudent im Hause seiner Eltern lebt: er soll ja die Flügel erproben, die ihn doch früher oder später von Vater und Mutter fortführen werden. Er wohnt also entweder in Konvikten (*Dormitories*) oder in den sogenannten *Fraternity Houses* der '*Greek Letter societies*', oder mietet ein Zimmer oder zwei, oft mit einem Freunde, in einem Privathause. Die *Greek Letter societies* bezeichnen sich nach Buchstaben, welche die Anfangsworte des Mottos geben, z. B.: $\Psi\Upsilon$ (Psi Ypsilon), $Z\Psi$ und viele andere: (geheime) Gesellschaften, in welche Studenten im ersten oder zweiten Jahre oft mit allerlei absonderlichen Zeremonien aufgenommen werden und welchen sie auch lebenslang angehören; welchen sie oft später, wenn sie zu Wohlstand gelangt sind, ganz bedeutende Zuwendungen machen. Diese 'Verbrüderungen' nun haben oft einen guten Einfluß[3]), je nach dem Geist, der jeweilig in dem *chapter* herrscht, welches an einem gegebenen College vertreten ist. Die alten und älteren

[1]) Es ist dies Wort in seinem Werte auf dem Gebiete des höheren Unterrichts doch etwas ganz anderes, als 'Disziplin' im Deutschen.

[2]) The Hamilton Record, May 1911 S. 63.

[3]) Sehr oft auch einen schlechten, indem sie alle Schäden des Cliquenwesens fördern.

Herren kehren oft dahin zurück; oft werden Feierlichkeiten und Feste veranstaltet, auch Generalversammlungen abgehalten entweder aus einem einzelnen Staate oder aus dem ganzen großen Lande, vom Gestade des Stillen Meeres bis zu den Tannen von Maine. Die Colleges sind oft ein Staat für sich: ein Komplex von Gebäuden, von denen manche schön, viele imposant sind, und die oft so geordnet sind, daß sie in der Landschaft gut zur Geltung kommen; dies äußert gleich von vornherein die Bedeutung, die Mannigfaltigkeit des hier organisierten Lebens: spezielle Collegekirchen, Bibliotheken, Museen, Konvikte usw. verkünden den Reichtum und die Anhänglichkeit vieler *alumni*. Gar mancher Vater verewigt den Namen eines früh geschiedenen Sohnes in Stiftungen dieser Art auch bis in spätere Geschlechter. Das Cliquenwesen aber floriert hier wie nirgends in der Welt! Staat im Staate — Hetärien aller Art, in denen der keimende Ehrgeiz des künftigen Politikers einen weiten Spielraum findet.

Eine Art von Pennalismus ('*Hazing*') blüht immer noch: die *Freshmen* werden von den *Sophomores*, besonders von Oktober bis Weihnachten, auf jede Weise öffentlich und privatim drangsaliert, wehren sich aber oft ihrer Haut in sehr nachdrücklicher Weise. Im ganzen werden hier und da öfters noch Brutalitäten verübt, deren Urheber nicht immer leicht zu entdecken sind, da es im allgemeinen als Ehrensache gilt, nichts anzuzeigen. Die unreife Collegejugend ist sehr erpicht, dergleichen in die Zeitungen zu bringen, welche dies oft blödsinnige Zeug sehr gerne drucken, weil man es gerne liest; es kräuselt die Wasser des Alltags.

Um gleich auf den Kern der ganzen Sache loszugehen, legen wir uns die Frage vor: Was steht im Bewußtsein und im Interessenkreise des '*Collegestudent*' oben an? Sagen wir es nur gleich von vornherein: Nicht die Studien, nicht die geistigen Interessen, sondern eine geradezu verwirrende und verblüffende Mannigfaltigkeit von allen möglichen anderen Dingen, welche oft als '*students activities*'[1]) bezeichnet und zusammengefaßt werden. Sowie der Neuling im neuen Revier etwas warm geworden, plant er etwas. Erstens organisiert sich sein Jahrgang, seine '*class*' in obligater Manier: es werden Wahlversammlungen abgehalten; es werden ein Präsident, ein Vizepräsident, Sekretär, Schatzmeister usw. gewählt: der *ambitus* ist bald im vollen Gange, '*canvassing for office*': ganz genau wie auch im öffentlichen Leben, dessen Spiegelbild es ist. Auch hier ist es durchaus nicht immer der Würdigste, der gewählt wird, sondern derjenige, auf den sich viele 'Interessen' oder Interessengruppen vereinigen; es ist aber, wie gesagt, ganz selten ein wirklich bedeutender Redner, ein scharfer Kopf, ein fleißiger Arbeiter in den Lehrkursen, und nun gar vollends niemals ein wissenschaftlich veranlagter junger Mensch: es ist oft eine Art Politiker. In den letzten zwei Jahren gibt es noch eine ganze Reihe von andern Posten: der *manager* des Gesangvereins oder Musikvereins, welcher oft Hunderte von Meilen weit Konzerttouren einleitet und ausführt, der *captain, manager* und oft noch *assistant manager*, welche ebenfalls solche Touren leiten. Daß der *football captain*

[1]) Man vergleiche das Buch von Owen Johnson: 'Stover at Yale'.

ein paar Monate lang z. B. in Yale, Princeton, Harvard eine Figur von geradezu nationaler Bedeutung ist, und daß die Fakultäten und die höheren Interessen jener großen und bedeutenden 'Sitze der Wissenschaft' in Schatten und Finsternis zurücktreten, braucht wohl nicht erst gesagt zu werden.

Das Konkurrieren, der Wettkampf, der eklatante Sieg, der in der Tagespresse bis ins kleinste gefeiert wird, die lahmen Glieder der jungen Hünen, der kritische Punkt, der Lauf durch das ganze Feld, das über den Haufen Werfen der Gegner und das übrige — *is it really worth while*? Ich glaube, nein. Wo Athena ganz verschwindet und höchstens noch die Gewandtheit des Hermes in der verblüffenden Findigkeit der jungen Leute zutage tritt, wo der ernste und eifrige geistige Arbeiter nicht beachtet, ja höchstens toleriert wird, was sollen da die Wissenschaften?[1]) Dazu kommen die Finanzen: die Einnahmen der großen *Footballgames* im November in den einzelnen der drei ältesten Colleges steigen manchmal auf 70—80000 Dollar. Die Ausgaben sind auch enorm, aber es bleibt oft noch so viel übrig, daß die Ausfälle der anderen athletischen Rundreisen und Vorstellungen gedeckt werden, als da sind: das *hockey* auf dem Eise, das Wettschwimmen und Wasser-*polo*, das Fechten, das Ringen, Basketball, die Schachturniere, die *Track-meets*. Freilich wird von diesen reisenden und sich gegen Eintrittsgeld in den Wettspielen dem Publikum vorstellenden Schwimmern, Läufern, Ringern, Footballspielern, Baseballspielern, Wettruderern, Hochspringern, Weitspringern, Liebhaberschauspielern verlangt, daß sie auch ein bißchen studieren, daß sie doch ein bescheidenes Minimum von Leistungen aufweisen — man kann doch solche Talente, die oft in so glorreicher Weise den vermeintlichen Ruhm des College durch die Tagespresse beim Morgenkaffee den staunenden Zeitgenossen verkünden, man kann doch solche Heroen der Jugend nicht verlieren? Dann würde ja ein konkurrierendes College diese herrlichen Jünglinge gewinnen. Das geht doch nicht an.

Es will eben ein jeder junge Mensch irgendwo und -wie sich hervortun, er will sich unter allen Umständen durchsetzen: was soll es sein? Er kommt also schon an mit einem kleinen Privattalent, meistens körperlicher und athletischer Art, oder er hat eine gute Singstimme, ist gewandt mit der Gitarre oder Mandoline, hat etwas vom Hanswurst oder stellt als *negro-minstrel* seinen Mann: er ist dreist und keck mit der Feder, fängt als Reporter einer Collegezeitung an und rückt allmählich zum *Editor* auf. Die Collegejournalistik bringt am besten den Geist und das Bewußtsein der Collegejugend zur Erscheinung. Was steht nun darin? Greifen wir aufs Geratewohl eine Winternummer heraus: vor mir liegt eine Wochenzeitung von X. in New England. Zuerst also steht ein Bericht über eine College-Debatte, an welcher drei Colleges teilnehmen: komischerweise gibt man den jungen Leuten gewöhnlich Themata aus den größten praktischen Problemen vom Tage, z. B.: 'Sollen die Philippinen geräumt oder behalten werden?' 'Sollen die Senatoren direkt vom Volk oder von den Legislaturen erwählt werden?' 'Soll der Schutzzoll herabgesetzt werden oder

[1]) Ein *Country Club* würde schon genügen.

nicht?' u. dgl. m. Drei Unparteiische entscheiden, wer gewinnt. (Freilich, wenn man die künstlichen und geschraubten Themata der Rhetorschulen bei dem älteren Seneca liest, welche ihrerseits wiederum die griechische Überlieferung darstellten, so sieht man sofort, daß der amerikanische Usus gesünder und besser ist.) — Weiter lesen wir, daß die *Sophomores* ihren jährlichen Ball abgehalten haben. Die Mitglieder des Komitees werden ganz und voll mit Vor- und Zunamen aufgeführt. Die Collegefarben zierten den Saal. Die und die Damen waren '*patronesses*'. — Der deutsche Verein hielt seine 'Weihnachtskneipe' ab. Austauschprofessor P. hielt einen Vortrag; es war sehr gemütlich. Der Dramatische Klub gab den 'Diktator' im X-Theater. Die Leistungen der verschiedenen Rollen werden beschrieben und gerühmt. — Es wird gemahnt, daß vier Dollar für die Athletensteuer bis zu einem bestimmten Datum von allen Studenten eingezahlt sein müssen. Die Sitzung des *Athletic Council* wird berichtet. Ein Komitee wurde ernannt, um *Coaches*[1]) (Drillmeister) für *football* und *baseball* fürs künftige Jahr anzustellen. — Im Leitartikel wird erwähnt, daß das Komitee für die *Publicity Campaign* seine wichtige Arbeit begonnen habe. Was ist das? Systematische Reklame in der Presse und sonstwo. Hierbei wird gewöhnlich aufgezählt, wieviel Siege in den Wettspielen das College gegen die und die anderen Colleges davongetragen hat, welche 'erfolgreiche'[2]) Erwerbsgenies, Politiker usw. aus der Anstalt bereits hervorgegangen. Die Übungen des *Basketball Team* werden lobend geschildert. — In dem Sonntagnachmittaggottesdienst predigte der Kanzelredner über Esaus Erstgeburtsrecht mit Anwendung zum Besten der jungen Leute. (Der Prediger kam weit her: mit bedeutendem Aufwand von Mitteln, oft durch besondere Stiftungen, erscheinen manchmal jeden Sonntag andere renommierte Kanzelredner, um den jungen Leuten eine angenehme Abwechslung zu bieten.) Das Jahresbulletin des College ist erschienen und weist auf, daß im Laufe des verflossenen Jahres das Vermögen der Anstalt um $ 196415 gewachsen ist. Es wird unter anderem hervorgehoben, daß es gut wäre, wenn an Stelle eines der monatlichen Rauchabende ein Konzert gegeben würde. — Der Inhalt des monatlichen *Literary magazine*, welches von Studenten redigiert wird, wird angegeben: Skizzen, Erzählungen, Gedichte. Ein Artikel verbreitet sich über das Thema: 'Die Bedeutung unserer neuerlichen Erfolge in athletischen Dingen.' Anderswo erscheint das Bild eines Studenten, der eine Frauenrolle spielte, nämlich auf der Weihnachtskunstreise des dramatischen Klubs. Die Tour ging diesmal etwa so weit, wie von Berlin nach Hannover. Die jungen Leute stiegen in sehr guten Hotels ab. In den größeren Städten werden sie öfters noch in den Familien der Alten Herren fetiert. Diese interessieren sich nicht sowohl für Bildung und Wissenschaft, als dafür, daß ihr College, ihre Alma Mater, immer glänzender dastehe, an Reichtum und Frequenz immer höher steige, und in dem ewigen Kreislaufe der Kampfspiele und der sonstigen öffentlichen Vorstellungen immer

---

[1]) Der Obercoach für football in Harvard erhält $ 6000 (24000 Mk.), was den Durchschnittsgehalt der 'vollen' Professoren weit übersteigt.

[2]) '*Successful*.' '*Success*' ist das einzige, worauf es ankommt.

mehr Kränze einernte. Wir sehen, allerlei Sybaris, ein wenig Milo von Kroton; Athen und Sparta fehlen fast ganz.

Wie verschwindend gering das Element der Studien — geschweige der Wissenschaft — im Bewußtsein des '*student*' ist, liegt nun doch auf der Hand. Die fleißigen Arbeiter in der Bibliothek oder bei der Studierlampe heißen *grinds*[1]) und werden meist mit herablassendem Mitleid betrachtet. Daß diese nun aber den wahren Zweck des Quadrienniums wirklich in hervorragendem Maße erfüllen, wird von der überwältigenden Mehrzahl der 'Studenten' nicht nur stark bezweifelt, sondern geradezu geleugnet. Diese Fleißigen, so heißt es, arbeiten nur für sich selbst, während der Ruderer, Ballspieler usw. 'für das College' arbeitet. Das alles möchte dem geneigten Leser dieser Zeitschrift etwas sonderbar vorkommen. Aber die Collegejugend meint das im vollen Ernst. Nämlich jene Athleten repräsentieren das College, sie machen es bekannt, sie machen Reklame für die Alma Mater, und das ist ja schließlich die Pflicht jedes loyalen Studenten. — Es ist nun dies alles so unsinnig und krankhaft als nur möglich. Die Colleges sind tatsächlich in einer chronischen Konkurrenz miteinander, und wagen es nicht, diese Allotria ganz gehörig zu beschneiden oder gar auszumerzen: denn dann würden sie in der Frequenz, in den Notizen der Tagespresse und schließlich auch in den Stiftungen voraussichtlich eine empfindliche Einbuße erleiden. Hätten wir mehr große Gesamtprüfungen[2]), an denen sich alle Colleges in einem gewissen Rayon gleichmäßig beteiligten, es wäre wirklich ein Anfang der Besserung.

Ich führe nun, um den Einblick in das Bewußtsein und die Ideale und Interessen der Collegejünglinge noch drastischer zu gestalten, eine Reihe von kurzen, aber ganz einzig charakteristischen Auszügen an aus einem vor wenig Jahren erschienenen Buche: '*Stover at Yale*' von Owen Johnson.[3]) Hier und da muß ich wohl ein wenig Erklärung beifügen.

Die *Freshmen* ziehen also im Herbst ein: sie werden sofort auf ihre athletische Verwendbarkeit gemustert: 'Keine Wundertäter freilich, aber ein Paar gute Burschen für die Linie' (im *football*). — 'Wir hatten eine feine Schar, aber einige der Perlen sind nach Princeton und Harvard bugsiert worden' (*Football*-Kandidaten). — 'Endlich hatten sie begonnen, die glücklichen sorgenfreien Jahre, die jedermann laut rühmte. Vier famose Jahre, ein behagliches Leben, gute Kameraden und ein freier und offener Kampf, sich einen Platz unter den Führern zu verschaffen und einen Namen auf der Ruhmesliste zu hinterlassen. Nur vier Jahre, und dann die Welt mit ihren Verwicklungen und ihren harten Prüfungen.' — 'Zum ersten Male ein wenig betroffen, fühlte er die Ernsthaftigkeit, die tödliche Ernsthaftigkeit des amerikanischen Geistes, welche alles erfaßt, was Konkurrenz ist, und es mit dem wilden Fanatismus seiner Volksart ummodelt, um Erfolg damit zu erzielen.' — 'Mein Bester, Du bist berühmt', sagte Mc Nab, indem er das Zeitungsblatt schwang, 'ich bin ein hübscher Kerl wie Du, aber Du kommst in die

[1]) Der Ausdruck stammt aus England — es sind diejenigen, welche 'mahlen' oder auch den 'Schleifstein' stetig drehen.

[2]) Wenn z. B. Princeton Rutgers, Columbia und New York dergleichen zusammen einrichteten. Wenn nur die leidige Collegepolitik da ausgeschlossen werden könnte!

[3]) Es paßt so ziemlich auf alle größeren Colleges.

Zeitung. Ach was, ich falle der Polizei in die Hände — irgend etwas, um nur in die Zeitung zu kommen.' Während Mc Nab emsig weiter schwatzte, hatte Stover seine Augen auf den Bericht des Footballspiels geheftet, wo unter den Überschriften zweiter Größe ihm das Folgende entgegenstarrte:

Stover, a Freshman, Plays
Sensational Game.'

'Jede Stunde war in Anspruch genommen mit der Bemühung, seine Aufgaben zu bemeistern, welche er, wie die Mehrzahl seines Jahrgangs, als eine mühselige Bürde, eine Art von notwendigem Übel ansah, den Preis, welchen er zahlen mußte für die Gunst, vier Jahre in angenehmer Nachbarschaft mit sympathischen Kameraden verbringen zu dürfen.' — 'Es sind gerade ein paar Kerle, die ihnen das mundgerecht machen, um sie in das Amt hinein zu bringen, sagte Hunter, indem er die Sache leicht abmachte. Du wirst sehen, daß es weiter nichts ist.' — 'Er fand seinen Tag für ihn entworfen, seine Genossen ihm zugewiesen, seine Urteilsnormen und seine Ansichten von seinen Vorgängern ererbt. Ohne es recht innezuwerden, wurde er ein Teilchen in der Maschine. Wenn er seine *Football*-Übungen gemacht und den *Freshman*-Jahrgang im Interesse seiner *society* gemustert und besucht hatte, fand er, daß er soeben sich lange genug wach halten konnte, um einen flüchtigen Überblick des Lernstoffes für den nächsten Tag zu gewinnen; das war alles.' — 'Er ist ein wunderbarer Mensch, sagte Swazey, indem er seinen Stuhl heranzog und seine grobgesohlten Füße auf den Tisch legte. Habe nie so resoluten Kerl gesehen. Wirklich großartig: grün wie Salat, als er zuerst ankam, imstande, den Präsidenten unter die Rippen zu kitzeln, und sich einzuladen, wo immer ein Zimmer ihm einladend vorkam. Aber als ihm die Augen aufgingen, sie hätten sehn sollen, wie schnell er gewitzigt wurde. Großartig, wie der sich herausgemacht hat. Der wird seinen Weg machen.'[1]) — 'Aber, Stover, hier sind vier Jahre, die wir niemals wiederkriegen — vier Jahre, uns gütlich zu tun: und was tut Ihr Burschen? Schindet Euch ab, wie Ihr Euch noch nie abgeschunden habt. Ihr arbeitet ja schlimmer als ein Kommis, der sich bemüht, seine Familie durchzubringen!' 'Ein Krieg hat zwei positive Vorteile, sagte Brockhurst.[2]) Er lehrt Disziplin und Gehorsam, deren wir so sehr bedürfen, und er hält uns ein hohes Ideal vor die Augen, das heldenmäßige, die Opferwilligkeit für ein Ideal. In Kriegsläuften werden junge Leute wie wir von den Persönlichkeiten der Heerführer begeistert, und ihre Einbildungskraft wird durch das Wort «Vaterland» zu edlen Bestrebungen angeregt. Was wird uns heutzutage vorgehalten? «Hinaus in die Welt, mach' deinen Weg, verdiene tüchtig Geld!»' — '«Arbeite für Yale, arbeite für Princeton, arbeite für Harvard», die ewige Losung. Pah! Erhabene Kinderei!' rief Brockhurst aus, in einer Art von Wut. Von all dem Blödsinn, der der amerikanischen Jugend vorgepredigt wird, ist dies der tollste. Ich kam nach Yale für meine Ausbildung. Ich bezahle mein gutes Geld dafür. Ich frage hauptsächlich: Was wird Yale für mich tun? Arbeite für Yale, hinaus und rackere dich ab, fort mit Muße und Unabhängigkeit — um was für Yale zu tun? Um die Räder von einer völlig unbedeutenden, nichtssagenden Maschine zu drehen, oder mich anzustrengen wie ein Gladiator. Heißt das etwas für Yale tun, den Sitz der Wissenschaften? Wenn ich mir wirklich

---

[1]) *to succeed in life* — das ist der Maßstab für alles Frühere. Wenn man schärfer untersucht, was damit eigentlich gemeint ist, wird man gewöhnlich finden, daß das Geld gemeint ist.

[2]) Brockhurst ist der Ikonoklast unter den gezeichneten Figuren des Collegelebens. Er ist der eigentliche Träger der Kritik des Bestehenden.

selber treu bleibe, wirklich etwas Tüchtiges werde, hinausgehe und etwas werde, etwas vorstelle, nachdem ich die Anstalt absolviert — dann frage mich das, wenn Du Lust hast. Lächerlich! Kinderei und aber Kinderei! Du liebe Güte, ich weiß nichts, was mich so außer Fassung bringt wie dieses!' — 'Du meine Zeit, was habe ich denn die ganze Zeit getan — was hat es denn zu bedeuten? Brockhurst hat recht, es ist ganz ohne Belang, was ich hier tue, viel wichtiger, was ich vorbereitet bin zu leisten, wenn ich hier fertig bin. Gott sei Dank, daß ich es jetzt begreife.' — 'Ricketts hatte, unter anderen Yankee-Einfällen, seine Bahn durch das College zu glätten, eine Spezialität: neue Pfeifen einzurauchen. (Er verdiente 35 Cent pro Stück.) Dink, alter Junge, in zehn Jahren bin ich ein Millionär. Weißt Du, worüber ich fortwährend rechne? Ich fange diese Sache rein wissenschaftlich an. Ich rechne aus, wieviel Dummköpfe es auf unserem Erdball gibt: ich ordne sie in Gruppen und suche festzustellen, womit sie genarrt werden wollen. Ich arbeite die Sache rein wissenschaftlich aus.' — 'Die *Sophomore Society* war eine Verbindung, welche aus einem Element des Jahrgangs gebildet war, bewußt oder unbewußt zu dem Zwecke, den gesellschaftlichen Ehrgeiz ihrer Glieder auf Kosten der andern zu fördern . . .' — 'Unsere Colleges verwandeln sich alle in gesellschaftliche Börsen zum Ausgleich (*Clearinghouses*), und ein jeder ist so völlig von dieser fesselnden Tätigkeit absorbiert, daß er nicht weiß, was draußen in der Welt vor sich geht. Eine andere Tatsache ist die, daß unsere Universitäten wunderbar organisierte Mechanismen sind, die Aneignung des Wissens zu verhüten.' — 'Wunderst Du Dich darüber? Nein, guter Freund, unsere Colleges dienen Geschäftszwecken, und das Geschäft unserer Maschinen ist, so und so viele Geschäftsleute pro Jahr auszumünzen, indem sie mit voller Dampfkraft arbeiten, und in Konkurrenz mit den neuesten Mechanismen in Cambridge und Princeton.' — 'Nein, es ist nicht so, sagte Brockhurst. Übersetzt hast Du die Ilias, aber Du kennst sie nicht. Du hast Horazstunde gehabt — Du hast keine Liebe für ihn. Du hast die Shakespeareschen Dramen ausgehöhlt — ein paar Akte auf einmal, aber Du weißt nicht, was Hamlet oder Lear bedeuten, die tiefere Schönheit der Dichtungen hast Du nie begriffen. Du hast Logikstunde und Philosophiestunde gehabt, aber Du verstehst nicht, was Du da hersagst. Du sagst nur immer her. Dein Gedächtnis ist so weit geschult, ein bißchen Wissensstoff ein bißchen festzuhalten, weiter ist es nichts.' — 'Aber natürlich das hauptsächliche *gravamen* hier ist dies — und wir dürfen dem nicht aus dem Wege gehen —, daß die Colleges unmerklich einen großen Teil ihrer Leistungsfähigkeit dem steigenden Einfluß der gesellschaftlichen Organisation abgetreten haben. In einer Zeit, wo wir in Amerika keine Gesellschaft[1]) haben, schicken Familien ihre Söhne aufs College, um sie in gesellschaftlicher Hinsicht zu plazieren. Manche treiben es auf die Spitze und sagen es gerade heraus, sie hofften, es gelänge ihnen, in gewisse Klubs in Princeton oder in Harvard oder in die und die *Senior Society* in Yale aufgenommen zu werden.'

So weit die Auszüge aus Owen Johnson.

In neulichen Ansprachen[2]) gestehen sowohl Lowell von Harvard als auch Hadley von Yale, daß die Durchschnittsmasse der Studenten für das Studium selbst, und vollends für den echten und gründlichen Wissensbetrieb, weder Sinn noch Interesse, ja nicht einmal Achtung hat.[3]) Die Führer innerhalb der Stu-

[1]) D. h. keine durch Geburt oder Überlieferung abgegrenzte Gesellschaftsklasse. D. V.

[2]) Yale Alumni Weekly, 23. Febr. 1913.

[3]) Der angehende Gelehrte oder eifrige Arbeiter in den Studien wird oft als 'alte Jungfer' bezeichnet.

dentenschaften seien keine geistig bedeutenden Menschen, keine wissenschaftlich strebsamen Charaktere. Oxford und Cambridge werden als Muster vorgehalten. Als der große Phonetiker W. D. Whitney in Yale wirkte, war er den Collegestudenten fast unbekannt. An wirklicher Konkurrenz auf rein geistigem Gebiet sei bitterer Mangel. — Hadley kennt den Patienten, von dem wir hier reden. Tatsache ist eben, daß unser amerikanisches Leben fast ganz in Geld und Politik aufgeht. Hadley selbst sagt es, freilich mit einer kulturgeschichtlichen Entschuldigung, die man wohl gelten lassen kann. 'Warum hat das amerikanische Gemeinwesen den Mann geschätzt, der das meiste Geld[1]) erwerben konnte? Nicht weil es den Besitz des Geldes hochschätzte, sondern weil als allgemeine Regel und im groben und ganzen in den verflossenen hundert Jahren der Gelderwerb den Erfolg darstellte, wie er in der Leitung der organisierten Kräfte der Nation zum Ausdruck kam.' — 'Und nach dem finanziellen Erfolge schätzte es (das amerikanische Volk) den politischen Erfolg, denn im ganzen, trotz Versehen und Mißgriffen, sind die erfolgreichen Politiker[2]) des Landes auch erfolgreiche Führer der Menschen im großen Maßstabe gewesen.' — Ist das Betonen des *success*, und immer wieder und nur des *success*, nicht etwas sehr weit getrieben? Es gibt doch wohl noch höhere und edlere Motive als die Bewunderung von *success!*

'*Do well thy part, therein all honor lies.*'

Die edelsten Menschen erleben den '*success*', der als Vorbild für schwächere Seelen aus ihrem Leben sich ergibt, überhaupt selbst nicht mehr. James Bryce[3]), der unser Land und Volk besser, d. h. objektiver, kennt als wir selbst, nennt unter den 'wirklichen Gefahren der amerikanischen Demokratie': '*the low tone of public life*'. Ich wüßte nicht, daß irgendein amerikanischer Publizist ihm darin widersprochen, geschweige ihn widerlegt hätte. — Tatsache ist, daß wohl nirgends in der Welt eine so tiefe Gegnerschaft besteht als zwischen dem amerikanischen Gelehrten und dem amerikanischen Politiker. Es ist derselbe Widerstreit, den wir zwischen Polos und Sokrates in Platons 'Gorgias' beobachten können. Die Leutchen von der Tagespresse halten es im ganzen mit den 'praktischen Leuten', zu denen sie ja auch eigentlich selbst gehören. In einer Zuschrift[4]) hieß es neulich unter anderem sehr richtig: 'Wenn ein hervorragend tüchtiger Mensch für ein öffentliches Amt in Vorschlag gebracht wird, so ist die vernichtendste Anklage, die man gegen ihn schleudern kann, die, daß man ihm das Prädikat «akademisch» gibt. Gering in der Tat ist die Zahl derjenigen, die das Haupt erheben dürfen, wenn auf ihnen der Verdacht ruht, daß sie

[1]) Nach dem bei Platon Gorgias 451 E angeführten Skolion kommt unter den Idealen des Lebens das Reichsein erst an dritter Stelle, nach Gesundheit und Schönheit, und dann auch noch nur in einem bezeichnenden Zusatz: *τὸ πλουτεῖν ἀδόλως*.

[2]) Das Wort *politician* hat in unserer nationalen Wertschätzung einen häßlichen Beigeschmack, und das im ganzen wohl auch mit vollem Recht. Das Ideal des guten Gewissens sollte immer mit genannt werden.

[3]) *The American Commonwealth*. Bryce baute seine Lebensarbeit auf eine gründliche klassische Bildung.

[4]) New York Times, 7. Mai 1913.

wirklich «etwas» wissen. Gründliches Wissen und ernste geistige Schulung in den höheren Sphären des menschlichen Denkens berauben einen Menschen der Kompetenz, am öffentlichen Leben teilzunehmen. Volksprobleme und ethische Probleme können viel besser von Leuten gelöst werden, welche mit unzersplitterter Geistesrichtung sich dem Verkauf von Getreide und Schweinefleisch widmen, Besitztitel für Grundstücke untersuchen und Neuigkeiten für die Presse sammeln.'

III

Es bleibt nun noch, wenn auch mit möglichster Kürze, zu handeln von Reformen oder Besserungen im amerikanischen College. Am allermeisten steht im Wege die weitverbreitete Sucht[1]), recht groß zu sein, ich meine, ausgedehnt, imponierend, kurz äußerlich *successful*. Auch hier heißt es, 'wer da hat, dem wird gegeben', d. h. Stiftungen fließen am leichtesten dahin, wo schon sehr viele sind. Die leidige Tatsache der Konkurrenz steht einschneidenden oder durchgreifenden Reformen störend im Wege. Was tun, um zwischen den Gelehrten an den Fakultäten und den jungen Leuten in den vier Jahrgängen ein wirklich organisches Verhältnis, überhaupt ein ersprießliches Verhältnis herzustellen? Denn daß die Professoren dann erst tüchtig sind, wenn sie sich auch tüchtig für die endlose Kette von Allotria begeistern und sozusagen die organisierte Unreife der jungen Leute mit verherrlichen helfen, und so sich zeitweilig eine gewisse '*popularity*' erwerben, das halte ich nicht nur für töricht, sondern auch für schwach.

Auf geistigem und ethischem Gebiet entgegenkommen, das ist schon ganz etwas anderes.

a) Man schaut nach England, und man versucht *Honors Courses* einzurichten: d. h. schärfere und gründliche Kurse, die schon ein wenig der Idee eines deutschen Seminars sich annähern. Die *Crux* ist aber bei der breiten Masse der Collegestudenten, diese Kurse so zu Ansehen zu bringen, daß dies nun wieder reagiert auf die öffentliche Stellung der mehr energischen und aufstrebenden '*men*', die solche Kurse 'nehmen'. Aber ohne eine bedeutende Portion Öffentlichkeit wird es hierbei wohl nicht abgehen. Solange Fuß und Arm und Bein den Ruhm bestimmen, wird Geist, Verstand und Vernunft das Aschenbrödel sein müssen. Man wird wohl auch dahin kommen, bei der Verleihung von dem Baccalaureats-*degree* gehörige Unterschiede zu machen, auch in den Schlußakten, dem sogenannten *Commencement*.

πολλοί τοι ναρθηκοφόροι, Βάκχοι δέ τε παῦροι.

Auch hier muß mit der Fiktion der Wahrung der gesunden 'Demokratie' in dem Aufflug erlesenerer Geister ein für allemal gebrochen werden. Unserer Demokratie tut bitter not eine gehörige Dosis wahrer Aristokratie, aber nicht des

[1]) Hinwiederum verdient *Hamilton College* ein sehr hohes Lob. Die Devise da ist gewesen: wir wollen lieber tüchtig sein als ausgedehnt.

öden Sybaritismus[1]), der entweder viel im Luxus verschleudert, oder nichts hinterläßt als ein zweites Geschlecht von demselben Stempel, sondern eine Aristokratie von vielversprechenden Köpfen, die aus vielen und scharfen Prüfungen hervorgegangen sind und somit auch die Anwartschaft erlangen, *ipso facto* in Fellowships einzutreten und in den Staatsdienst. Wie in Preußen gewisse jüngere Offiziere zur Kriegsakademie befördert oder kommandiert werden, so würde sich hier eine Elite bilden, während die Mittelmäßigen mehr für sich blieben.

Diese Arbeit wird aber dann, wie in England, bedeutend selbständiger werden müssen, als das jetzt der Fall ist. In Princeton hat man einen Anfang gemacht, auch in Columbia. Wahrlich, nicht alles Große und Gründliche kann durch Majoritäten bestimmt oder festgestellt werden. *Unus Cato mihi plus potest quam omnes leges omnesque iudices.*

Unsere Verwaltungen müssen sich wieder darauf besinnen, was das College denn eigentlich ist, und die Einbildung fallen lassen, es ließe sich durch konstante Anreihung von neuen Fächern — eben durch diese bunte Mannigfaltigkeit, in eine Universität verwandeln. Der eigentliche Wissenschaftsbetrieb wird für die *Graduate Courses* und für die *Honor Courses* reserviert bleiben müssen. Die verfrühte Einführung von solchen Kursen im Lehrplan der Colleges, die recht bald zu Geld und Brot führen (sie maskieren sich unter dem schönen Namen '*Vocational Courses*'), überlasse man den sogenannten '*State universities*', wo der Massenbetrieb herrscht, und der Bürger ziemlich direkt haben kann, was er will, und wofür er zahlt, und wo der Nützlichkeitsfanatismus seine Triumphe feiert; ich denke hier besonders an Wisconsin und California.

b) Eine reinliche und gründliche Scheidung zwischen College und *technical school:* die Zuweisung von solchen Fertigkeiten und mehr praktischen Kenntnissen, die nicht zur eigentlichen Geistesbildung gehören, an die *technical schools.* Auch sei der Versuch aufgegeben, alles mögliche an das College heranzuziehen, was organisch mit ihm doch nicht verbunden werden kann: überhaupt all die Maßregeln, die Frequenz auf Kosten der Qualität zu steigern. 'Tatsächlich' (schreibt der bekannte Altphilologe E. P. Morris[2]) von Yale) 'ist das College frei von der Verpflichtung technischen Unterricht zu erteilen, und von der störenden Gegenwart — diese Worte müssen nicht mißverstanden werden — von Studenten, welche ganz gewiß ungeduldig sein würden, ihre Berufsschulung zu beginnen.'

c) Man gewöhne sich daran, *Underclass* und *Upperclass* jedes etwas anders in der Unterrichtsführung zu behandeln; d. h. die Arbeit in den ersten zwei Jahren des Quadrienniums muß in vieler Beziehung sich darauf beschränken, exakt und drillmäßig zu sein, mit positiver Leistung fester Aufgaben. Das Unwesen, in dem *Freshman-* und *Sophomore-*Jahre viel, ja überhaupt mit eigent-

[1]) Daß das Tun und Lassen dieser Gesellschaftsklasse mit ermüdender Breite chronisch unserer Jugend von der Tagespresse mitgeteilt wird, ist vom ethischen und auch nationalpolitischen Standpunkt betrachtet geradezu unverantwortlich.

[2]) Yale Review, vol. II 462.

lichen Vorlesungen zu operieren (es kam in der Eliotschen Periode sehr in Aufnahme), muß abgestellt werden.[1]) Da dies eins der allerwichtigsten Dinge ist, möchte ich mir erlauben, aus einem Aufsatz eines jüngeren, überaus ernsten, tüchtigen, fleißigen und klar denkenden Mannes etwas mitzuteilen, um so mehr als dieses Promemoria bis jetzt noch nicht veröffentlicht worden ist, und der Verfasser im Laufe seines eigenen Quadrienniums wertvolle Erfahrung gesammelt und mir seine Beobachtungen zur Verfügung gestellt hat. Er hat dabei ausschließlich das *undergraduate College* im Auge. Er schreibt unter anderem:

'Andrerseits gibt es einen großen Prozentsatz solcher Kurse, in welchen der Lehrer sich völlig auf seine Vorträge verläßt, um Wissen zu vermitteln, oder aber, wenn er ein Lehrbuch braucht und einschlagende Lektüre anordnet, läßt er die letzteren so ziemlich außer acht und hält seine Vorträge mit wenig bestimmter Beziehung auf dieselben. Mit einer solchen Methode verglichen, scheint mir die bestimmte Aufgabe in einem Lehrbuch als die Grundlage der Tagesarbeit und die Ausnützung der Stunde seitens des Lehrers zur Erläuterung und Entwicklung, in Verbindung mit mündlichem Ausfragen der Studenten, entschieden den Vorzug zu verdienen. Der Hauptzweck des Vortrags ist natürlich der, Belehrung zu vermitteln. Der Lehrer spricht mit großer Emsigkeit eine Stunde lang, und der Student schreibt eifrig in seiner Bemühung, die Worte des Lehrers auf dem Papier festzuhalten. Am Ende der Stunde hat er in der Regel wenig mehr in seinem Besitz als eine verwirrte Masse von Notizen, notwendigerweise unvollständig, weil er nicht imstande ist, alles niederzuschreiben, was gesagt worden ist, und weil es ihm nicht gelingen will, während er damit beschäftigt ist, den einen Gedanken festzuhalten, auch dem nächsten zu folgen. Diese Notizen sind nicht allein unvollständig: sie sind auch von sehr zweifelhafter Genauigkeit. Seitens des Vortragenden liegt immer vor die Möglichkeit einer verkehrten Angabe, seitens des Studenten die Möglichkeit eines Mißverständnisses, einer Mißdeutung oder eines Versehens in der Niederschrift der Worte des Vortragenden. Mit anderen Worten, der Schüler erwirbt sich eine Sammlung von Notizen, welche Belehrung enthalten, aber eine solche, welche mehr systematisch, mehr vollständig, und genauer in Büchern geliefert wird, eine Belehrung, über welche der Schüler gewöhnlich unsicher ist, und welche er, wenigstens in Gegenständen spezifischen Details, später für sich nachschlagen muß.

Man wird vielleicht sofort einwenden, daß sehr oft kein Lehrbuch vorliegt, welches genau den Weg verfolgt, welchen der Lehrer verfolgen will, und daß es vielen Stoff gibt, welchen der Lehrer aus seinem persönlichen Studium gewonnen, und welcher nicht ausgiebig in irgendeinem Lehrbuch niedergelegt ist. Könnte man nicht darauf mit Recht erwidern, daß in solchen Kursen, von denen wir hier reden, die Summe solchen ursprünglichen Stoffes nicht groß ist?' — 'In der Aneignung der in seinen Notizen enthaltenen Belehrung, von der wir meinetwegen zugeben wollen, daß sie mit dem Lehrbuch gleichen Wert hat, hat der Schüler so ziemlich die ganze Stunde zugebracht. Seine Aufmerksamkeit ist so vollständig durch die Niederschrift gefesselt gewesen, daß er für Studium und Nachdenken keine Gelegenheit gefunden hat. Er ist nicht imstande gewesen, sich geistig den Stoff anzueignen, welchen der Vortrag darstellte. Er muß erst noch seine Notizen studieren, ehe er sich die Belehrung angeeignet hat.' — 'Zwei Rich-

[1]) Es ist mir angenehm diese Beobachtung auch in Präsident Butlers letztem Report (Columbia) zu finden: er sagt daselbst S. 26: '*The habit of conveying information to College students by means of lectures is wholly deplorable.*'

tungen gewahrt man: viele Schüler erstens geben sich die Mühe, so genau und vollständig wie möglich nachzuschreiben.[1]) Diese Nachschrift lassen sie unbeachtet, bis die Zeit des Examens[2]) herannaht. Die Studenten verlassen sich dann auf ein hastiges und oberflächliches Memorieren der am meisten in die Augen springenden Tatsachen, welche einfach vergessen werden, sowie die Prüfung hinter ihnen liegt, und welche nicht im geringsten zu ihrer dauernden geistigen Ausrüstung etwas beitragen. Eine zweite Klasse von Studenten, die wohl merken, daß die Hauptmasse der in den Vorträgen enthaltenen Belehrung sich auch aus gedruckten Quellen gewinnen läßt, vernachlässigt das Nachschreiben und nimmt (vor dem Semesterexamen) mit mehr oder weniger Sorgfalt irgendein gedrucktes Buch, welches den vorgetragenen Stoff enthält, durch. Diese Methode nun liefert möglicherweise mehr dauerndes Wissen als die vorige Prozedur, aber sie hat einen entschieden schlechten Einfluß auf den Studenten. Anstatt daß er mit gespannter Aufmerksamkeit dem Vortrage folgt, bringt er die Stunde mit geistigem Nichtstun zu. Es erzeugt dies in ihm die Gewohnheit der Unaufmerksamkeit, und ein Unvermögen, sich auf eine mündliche Wiedergabe des Stoffes zu konzentrieren. Er hätte wirklich mehr Vorteil, wenn er eine solche Stunde auf dem *Athletic Field* zubrächte.

In keiner der angeführten Weisen nun ist irgendetwas getan worden, die gewonnene Erkenntnis in dem Geiste des Lernenden derart festzuhalten, daß sie sein dauerndes Eigentum wird. Um dies Endziel zu erreichen, muß der Stoff fortwährend wiederholt und öfters durchgearbeitet und in all seinen verschiedenen Beziehungen betrachtet werden.

Keine Methode ist hier so tüchtig als das einfache Verfahren, den Stoff in der Klasse durchzusprechen. Dies, glaube ich, ist die richtige Verwendung der Klassenstunde. Dies Verfahren bietet ferner Gelegenheit, Fragen zu stellen, welche das selbständige Denken seitens des Schülers herausbringen, und so das Vermögen des Nachdenkens, des Urteils und deutlicher Beweisführung entwickeln. Ich bin fest davon überzeugt, daß, wenn mehr Nachdruck auf diese einfache und jetzt etwas veraltete Methode gelegt würde, man dann mit weniger Berechtigung die Anklage erheben könnte, daß die Mehrzahl der landläufigen *College men* am Ende ihres Quadrienniums ein geringeres Vermögen des logischen und einschneidenden Denkens besitzen als am Anfang.'

Ich habe in den letzten Dezennien wohl keine Ausführung getroffen, welche in mehr treffender und klarer Weise die jetzigen Schäden berührt, als diese.[3])

d) Schließlich komme ich noch auf einen weiteren Punkt. Im Sommer (Juli) 1909, als ich den damals noch lebenden Herrn Dr. Bernhard Gerth in Leipzig besuchte, war derselbe so freundlich, mir den Besuch einer Reihe von Lehrstunden zu gestatten, und zwar in dem König Albert-Gymnasium, an dessen

---

[1]) Im allgemeinen ergeben schon diese Hefte, wie ich versichern kann, wenn man sie mit den Heften deutscher Universitätsstudenten vergleicht, daß der amerikanische Collegestudent eben nicht das Niveau des ersteren erreicht hat: wenn ich meine bei Kirchhoff, Mommsen, Hübner, Haupt, Kiepert u. a. m. vor 40 Jahren nachgeschriebenen Hefte vergleiche, sehe ich das sofort. — Und meine waren natürlich nicht über dem Durchschnitt. D. V.

[2]) Am Schluß jedes Semesters. Das erste reicht von Ende September bis Ende Januar; das zweite beginnt sofort Anfang Februar und geht bis Ende Mai und Anfang Juni. Es gibt Weihnachtsferien von 8—14 Tagen, und Osterferien von zirka 6—8 Tagen. Die Hauptferien sind etwa vom 8. bis 27. Juni bis etwa 22.—27. September.

[3]) Der Verfasser ist Mr. Presley D. Stout A. B. 1912 von New York University.

Spitze er stand. Die erste Stunde war eine, in der Rektor Gerth persönlich den Unterricht leitete. Es wurden von ihm schriftliche Arbeiten zurückgegeben, welche in der Prima im Anschluß, irre ich mich nicht, an Platons 'Politeia' eingereicht worden waren. Dann war noch eine Stunde Sophokles, eine im Tacitus, eine ganz ausgezeichnete Geschichtstunde, deren Vortrefflichkeit einen großen Eindruck auf mich machte. Es war eine Übersicht über Karls des Großen Lebensarbeit, Persönlichkeit und Stellung in der Geschichte. Ich habe selten etwas Vortrefflicheres gehört. Dann war schließlich noch eine Stunde Englisch (ich glaube fakultativ). Es war mir aber gleich durchschlagend klar: so und nicht anders muß die Arbeit in dem *Freshman-* und *Sophomore-*Jahr sich gestalten, das ewige Herumtasten und Herumnaschen, das Universitätspielen mit diesen ersten zwei Jahrgängen muß aufhören: es schlägt aller Psychologie und aller nüchternen Pädagogik ins Gesicht. Soziologie und Geschichte der Philosophie mit *Sophomores*! Auch das muß aufhören. So viel haben wir in unserem Lande auf technischem Gebiete erreicht, eine solche (materielle) Ausdehnung haben auch die Colleges erlebt, daß den Vorstehern der klare und einfache Blick für die wirkliche Kapazität der Jugend oft fast abhanden gekommen ist. Wir können mit der Unreife nicht mehr anstellen als die Europäer auch, die auf diesem Punkte keine Illusionen haben. Wie manchen gedruckten Lehrplan habe ich nicht schon gemustert und wie oft nicht schon den Kopf geschüttelt über die hohen und herrlichen Sachen, welche da für *Sophomores* und *Freshmen* auf dem Papier standen, wie oft nicht wurde ich erinnert an das unsterbliche Wort des russischen Gastes in Deutschland: 'Der Bien kann nicht, aber er muß!' Der arme Bien!

Es gibt aber ein anderes Muß, welches in unsere Colleges zurückkehren muß, wenn sie ihrem wahren Zweck entsprechen sollen.

Weniger Unterrichtsfächer, aber gründlichere Arbeit. Wo wäre jemals Tüchtigkeit ohne Anstrengung gewonnen worden?

τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν

sagt der weise Sänger von Askra. Soll nicht das College eine gewisse ἀρετή des Geistes wenigstens dem Vermögen und dem Anfang nach erzeugen? Doch sicherlich. *Non scholae, sed vitae*: ganz gewiß; und das Leben ist voll Muß und eiserner Notwendigkeit — gerade bei uns in Amerika.

JUSTUS LIPSIUS AUF DER BURSA NOVA TRICORONATA ZU KÖLN

Von Hermann Mennen

Die Zeit, die Justus Lipsius auf der *Bursa nova tricoronata*[1]) dem späteren Marzellen- und heutigen Dreikönigsgymnasium zu Köln verbracht hat, läßt sich aus seinen biographischen Angaben nicht ermitteln. Er erwähnt nur, er habe bei den Jesuiten Rhetorik und Philosophie gelernt, er sei sehr lernbegierig gewesen und habe, ohne damit prahlen zu wollen, stets den ersten Platz innegehabt.[2]) Infolgedessen findet man auch in den Biographien[3]) des großen niederländischen Philologen kaum etwas mehr als diese dürftige Notiz. Mit um so größerem Interesse wird man sich darum den Akten des Kölner Stadtarchivs zuwenden, die in der Tat über Lipsius und seine Bildungsstätte viel wertvolles Material enthalten.[4])

[1]) Auch *Bursa nova trium coronarum* oder *Gymnasium trium coronarum* oder bloß *Tricoronatum*, nach dem an dem Hause angebrachten Stadtwappen genannt.

[2]) Epist. misc. cent. III 87 der Weseler Ausgabe 1625.

[3]) Wertvoll van der Haghen, Bibliographie Lipsienne, 3 Bde., Gent 1886—1888.

[4]) Universitätsakten 509. (600.) 603. 604. Dazu Jos. Hansen, Rheinische Akten zur Geschichte des Jesuitenordens 1542—1582. Bonn 1896. Bisher war noch nicht festgestellt, wann Lipsius das Athenaeum in Ath ⟨Hennegau⟩, das er mit tiefem Widerwillen gegen den dort üblichen geisttötenden Betrieb der lateinischen Grammatik zwei Jahre lang besuchen mußte, mit der Kölner Jesuitenbursa vertauscht hat. Hierfür ist folgende Angabe von Wichtigkeit: Unter den '*nomina eorum, quos promovimus ad Baccalaureatum in festo Omnium Sanctorum anno Domini 1563*' ist *Jodocus Lyps* ⟨sic!⟩ aufgeführt mit dem späteren Zusatz: *Justus Lipsius* (Fasti et ephemerides Gymnasii novi trium coronarum S. J. Coloniensis, Stadtarchiv, Univ.-Akten 604. fol. 137). Daraus folgt, daß er nach dem an der Bursa üblichen Studiengang zu Allerheiligen 1563 die *Logica* abgeschlossen hat und somit auch bei der *Innovatio* oder *Restauratio studiorum*, wie es genannt wurde, anfangs November aufgenommen worden sein muß. Es blieben nämlich, wie die erhaltenen Verzeichnisse ergeben, die Schüler in der Regel ein Jahr in derselben Klasse, und die Versetzungen fanden zu Allerheiligen statt. Nun ist aber Lipsius nach seinen Angaben im 10. Lebensjahre nach Ath gekommen, ist dort zwei Jahre geblieben und ist also 1559 in die Burse der Jesuiten eingetreten. Eine Unterbrechung des Studiums ist schon darum unwahrscheinlich, weil der Vater seiner Stellung und seinen Lebensgewohnheiten nach keine Lust gehabt zu haben scheint, seinen Sohn länger zu Hause zu behalten. Der junge Lipsius war demnach 1559—1560 Schüler in der Klasse *Grammatica superior*, 1560—1561 in der *Poetica*, 1561—1562 in der *Rhetorica*, 1562—1563 in der *Logica*; diese schloß er, wie angegeben, mit dem Bakkalaureat ab, nachdem er sich am 20. April 1563 bei der Artistenfakultät hatte immatrikulieren lassen (Hansen a. a. O. S. 781); 1563 bis 19. Juni 1564 war er dann noch in der *Physica*. Das Dekanatsbuch der Artistenfakultät (IV. fol. 317) verzeichnet nämlich unter dem 19. Juni 1564: '*accepit litteras promotionis, nempe baccalaureatus, Iodocus Lips Bruxellensis, in bursa Jesuitarum promotus*': Er ließ sich sein Examen bescheinigen, um von Köln Abschied zu nehmen. Das Magisterexamen hat er nicht abgelegt. — Das ist auch aus seinem Streit um das Dekanat in Jena bekannt. Mit dieser Zeitberechnung stimmen auch die eigenen Angaben des Lipsius überein: ⟨*parentes me*⟩, *annos iam sedecim* ⟨d. h. im 17. Jahre⟩ *natum Lovanium amandarerunt* (Epist. misc. cent. III 87). Geboren am 18. Oktober

Lipsius trat auf Grund seiner lateinischen Vorkenntnisse Anfang November 1559 in die Prima classis Grammaticorum ein. Der von Rethius[1]), dem Leiter der Unterrichtsanstalt, am 25. April 1557 veröffentlichte und allerorts mit vielem Beifall aufgenommene Lehrplan ist nach den Angaben der erhaltenen Berichte mit kaum nennenswerter Änderung für diese Klasse auch für 1559 geblieben. Er lautete[2]):

In Prima classe Grammaticorum.

Hora sexta et septima Opus Joannis Despauterii de Syntaxi seu emendata Structura latini sermonis.

Hora nona M. Tullii Ciceronis Laelius sive de amicitia dialogus ad T. Pomponium Atticum.

Hora duodecima et prima M. Tullii Ciceronis Epistularum libri XVI.

Hora quarta rursum Despauterius de emendata structura latini sermonis.

Der Klassenlehrer ⟨*primarius lector*⟩ war Gregorius Fabius Dionantensis, dessen Lehrgeschick Leonhard Kessel, der Rektor der Kölner Ordensniederlassung, lobend hervorhebt. Regelmäßig wurden schriftliche Arbeiten angefertigt und vom Lehrer verbessert; daneben fanden täglich Wiederholungen des Gelernten statt. Daß Rhetius mit der größten Umsicht auf gründliche Erlernung der lateinischen Sprache hinarbeitete, geht aus der Anweisung hervor, die er seinen Lehramtskandidaten Fabius und Berckelius gab und die hier mitgeteilt zu werden verdient[3]):

'Verwendet alle mögliche Mühe und Sorgfalt darauf, eure Schüler möglichst schnell an ein reines, unverdorbenes Latein zu gewöhnen. Setzt ihnen daher die Regeln der Grammatik so auseinander und macht sie ihnen so klar, daß sie dieselben mit nur ganz geringer Mühe erfassen und sich dabei nicht lange aufhalten. Zur Nachahmung stellt ihnen nur Cicero vor, den gefeiltesten und beredtesten unter den lateinischen Schriftstellern. An ihm sollt ihr ihnen nicht bloß die Anwendung der Regeln zeigen, sondern auch die einzelnen Wörter mit sorgfältigen Nachweisungen versehen, sowohl an und für sich als besonders mit Bezug auf ihre Konstruktion und Stellung. Was nämlich jedes Wort bedeutet, an welcher Stelle und in welcher Reihenfolge es steht und mit welchen anderen Wörtern es bei Cicero verbunden erscheint, sollt ihr den Knaben mit großer Sorgfalt und mit vielem Fleiße darlegen und ihnen in Kürze den ganzen Aufbau und die Zusammensetzung der Sprache Ciceros zur Anschauung und Nachahmung vorführen. Dazu muß dann eine mannigfaltige und vielfache Übung kommen. Legt ihnen also das, was ihr sie gelehrt habt, mit veränderten Zeiten, Personen, Orten und Sachen in deutscher Übertragung vor und laßt es sodann die Knaben selbständig ins Lateinische übersetzen, und zwar ganz auf die Weise, die sie gerade gehört haben. Sind sie in Übungen dieser Art einigermaßen geschult, so sollen sie vor größere Aufgaben gestellt und größerer Vollkommenheit entgegengeführt werden; sie sollen nämlich Briefe Ciceros,

1547, kam er im 10. Jahre nach Ath, 1557, verblieb dort bis 1559, weilte $4\frac{1}{2}$ Jahre in Köln und war also seit Oktober 1563 16 Jahre alt, als er am 19. Juni 1564 Köln verließ.

[1]) Über ihn handelt mit gründlicher Kenntnis Jos. Klinkenberg, Das Marzellengymnasium in Köln 1450—1911, Festschrift, Köln 1911.

[2]) Fast. et eph. fol. 19. Vgl. auch Duhr S. J., Die ältesten Studienpläne des Jesuitengymnasiums in Köln: Mitt. d. Ges. für d. Erziehungs- und Schulgeschichte VIII (1898) S. 130 f.

[3]) Übersetzung von J. Klinkenberg a. a. O. S. 47—48. Univ.-Akten 604. fol. 11b.

die ihr ihnen wörtlich ins Deutsche übersetzt, ohne den lateinischen Text weiter anzusehen, aus eigener Kraft wiedergeben. Wenn sich auch hierin ein ziemlicher Fortschritt bemerkbar macht, dann soll man ihnen in derselben Weise einige Briefe Ciceros vorlegen, die sie mit den Wörtern und Ausdrücken wiedergeben sollen, in denen Cicero an anderen Stellen den nämlichen Gegenstand behandelt. Bevor sie sodann von diesen Übungen zur Poesie oder Rhetorik zugelassen werden, sollen sie sich zuerst einige deutsche Bücher ganz verschiedener Art zur Übersetzung wählen, um sich daran zu gewöhnen, jeden Stoff in lateinischer Darstellung glänzend und nach Art Ciceros zu behandeln. Mag das alles auch mühevoll und schwierig sein, es wird doch bequem und leicht einerseits durch die Aussicht, gewissermaßen das Höchste in der Beredsamkeit zu erreichen, besonders aber mit Hilfe großer Arbeit und Anstrengung von euerer Seite; werdet ihr doch auch darauf nicht zu wenig Mühe und Sorgfalt verwenden, daß euere Schüler nur in der Art und Weise schreiben und reden, wie sie es nicht etwa von euch, sondern von Cicero gelernt haben; denn nach seiner Sprache müssen sich als der wichtigsten Norm alle Studien der lateinischen Sprache richten.'

In der Poetica hatte Lipsius folgende Lehrpläne:

1. Catalogus lectionum, qui servabitur a festo Omnium Sanctorum 1560 usque ad festum Paschae 1561.

In poesi.

m. Gregorius Fabius Dionantensis.	hora 6. Liber 6. Aeneidos.
m. Ioannes Herbetius Lotharingus.	hora 9. grammatica Clenardi[1]) et evangelia graeca dominicalia. hora 12. liber 2. officiorum Ciceronis.
m. Gregorius Fabius.	hora 4. Ovidius de Tristibus.

2. Catalogus lectionum, qui servabitur a festo Paschatis 1561 usque ad festum Omnium Sanctorum eiusdem anni.

In poesi.

m. Gregorius Fabius Dionantensis.	hora 6. liber 6. Aeneidos.
m. Velroux Leodiensis.	hora 9. grammatica Clenardi et Plutus Aristophanis. hora 12. libellus Ciceronis de senectute.
m. Gregorius Fabius idem.	hora 4. de utraque copia.[2])

Der Plan des Wintersemesters 1561/1562, als Lipsius unter den Rhetorikern saß, verzeichnet:

In classe Rhetoricae.

m. Arnoldus Buscoducensis.	hora 6. Ciceronis liber ad Q. Fratrem. hora 7. repetitio fiet lectionis.
m. Gerardus Cempensis.	hora 9. diebus Lunae Martis atque Mercurii syntaxis Varennii[3]) praelegetur, reliquis vero Philipp. 4 Demosthenis.
m. Gerardus.	hora 1. Rhetorices ad Herennium liber 4.
m. Arnoldus.	hora 4. oratio pro lege Manilia.

[1]) Institutiones linguae graecae des Nikolaus Cleynaerts aus Diest, † 1542 in Granada.

[2]) Andreas Frusius, De utraque Copia verborum et rerum praecepta.

[3]) Johannes Varennius (van der Varen, aus Mecheln, Professor in Löwen, † 1536.

Secundarius lector war also Gerhard Pesch aus Kempen. Er galt als '*omnium doctissimus*'. Nach dem Urteil des Mainzer Provinzials Anton Vinck ist der Verfolgungswahn, in dem er am 26. Oktober 1574 die PP. Leonhard Kessel, Johann Rethius und Nikolaus Faber ermordete, auf übermäßiges Studieren und ungeregeltes Arbeiten für das Kolleg zurückzuführen. Lipsius gedenkt seiner mit den Worten: '*Ibi* ⟨*Lovanii*⟩ *litterarum haec antiquitatis studia ad se traxerunt, quorum tamen gustum amoremque Coloniae infuderat Gerardus Kempensis, praeceptor meus in Graecis, acerbi homo fati*' (Epist. misc. cent. III 87). Er hat demnach mit seinen umfassenden Kenntnissen neben der Behandlung der vorgeschriebenen Lektüre und unter Berücksichtigung des Hauptunterrichtszieles der Jesuiten, der Beredsamkeit, die in dieser Klasse vorgesehene, in ihrem Umfange und Ziele nicht fest umgrenzte sogenannte *Eruditio*, d. h. die Kenntnis der Geschichte, der Staatseinrichtung, des Privatlebens usw., ferner der Theorie der Dicht- und Redekunst der Griechen und Römer so zu vermitteln gewußt, daß sie für die spätere wissenschaftliche Tätigkeit des Lipsius von grundlegender Bedeutung geworden ist. Wenngleich die Vermittlung des Griechischen ebenso wie des Lateinischen vornehmlich rhetorischen Interessen diente, wie ja auch Lipsius in einem später anzuführenden Zeugnis als '*orator et grecus*' bezeichnet wird, so hat der gelehrte Gerhard Pesch, nach den *Variarum lectionum libri III*, dem Erstlingswerk des Lipsius ⟨erschienen 1568⟩, zu schließen, doch ganz sicher seine Schüler zu eingehendem Studium der Sprache der Griechen angeleitet.

Als Schüler der Rhetorikerklasse mußte Lipsius alle acht Tage eine lateinische Rede ausarbeiten und sie im Klassenzimmer aushängen. Sonntags mußte er öffentlich deklamieren, wenn er an der Reihe war. Mittwochs um 5 Uhr beteiligte er sich in Gegenwart der Lehrer an den Disputationen der Poeten und Rhetoriker über Stoffe aus der lateinischen und griechischen Grammatik und Metrik; an den übrigen Nachmittagen von 5—5½ Uhr übte er sich mit den anderen Rhetorikern im Disputieren über Gegenstände, die zum Klassenunterricht gehörten. Lipsius ist in seinen späteren Jahren noch stolz auf seine ersten rhetorischen Versuche (Epist. miscell. cent. II 27).

Die Lektionspläne für die folgende Studienzeit des Lipsius sind nicht aufgezeichnet worden. Für die Logiker und Physiker war in dem Plan des Rethius von 1557 Aristoteles der Hauptautor. Die Statuten der Kölner Artistenfakultät forderten nämlich im Bakkalaureatsexamen die Kenntnis der logischen und physischen und im *Tentamen pro gradu licentiae* die der sämtlichen physischen, metaphysischen und ethischen Werke des Aristoteles. Die Vorlesungen wurden durch Wiederholungen ergänzt, ihnen schlossen sich Disputationen an.

In der *Logica* unterrichteten den jungen Lipsius Petrus Busaeus als Professor primarius und Gerardus Peschius Cempensis als secundarius; seine Klassenlehrer in der Physica waren Franciscus Costerus und Arnoldus Havensius Buscoducensis, der später, von 1575—1585, Regent des Gymnasiums war.

Das Studium der Philosophie, namentlich der Ethik, zog Lipsius besonders an, und als er einst bei Disputierübungen die aus geliehenen Büchern zusammen-

gesuchten Kenntnisse in seinem Übereifer gegen seine eigenen Lehrer vorbrachte, da wurde ihm derlei Unbotmäßigkeit strengstens verwiesen, und die Bücher bekam er nicht mehr zu Gesicht. Er hat sich mit dieser Maßnahme bald abgefunden und in Zukunft auch die Sucht nach leeren syllogistischen Spitzfindigkeiten zu meistern gewußt.[1])

Der Regent des Gymnasiums, Rethius, stellte unter dem 12. Januar 1563 über den Primus der Logici das Zeugnis aus: '*Iodocus Lips Bruxellensis logicae classis singulari ingenio et eruditione praeditus*'.[2]) Treffender noch urteilte am 20. Dezember 1562 Leonhard Kessel über ihn: '*Iodocus Lips Bruxellensis iuvenis magni ingenii, bonus poeta, orator et grecus, futurus videtur bonus philosophus, ad conversandum et ad regendum aptus et iuvenis admodum bonus, fervidus et obediens*' (Hansen a. O. S. 499).

Lipsius wohnte in den beiden ersten Monaten seines Aufenthaltes bei den Jesuiten wie alle von auswärts aufgenommenen Schüler in der Bursa mit den *Fratres*, den vollberechtigten Mitgliedern des Ordens, zusammen. Zu Weihnachten 1559 wurden die zahlreichen '*Commensales*' ⟨1560 gab es 128 Konviktoristen⟩ getrennt und wohnten nunmehr in zwei Häusern, während die *Fratres* ein Haus für sich erhielten. Der *Regens convictorum* war Rethius, die *Fratres* unterstanden dem Franciscus Costerus aus Mecheln. Dieser war Vizeregens. Als Lehrer der Physikerklasse empfahl er durch sein Wissen, das auch Mathematik und Kosmographie umfaßte, die Vorzüge der Jesuitenschule vor den übrigen Gymnasien der Stadt. Er überwachte als *Praefectus studiorum* Lehrpensen und Lehrmethode; daneben übte er als Beichtvater und als Religionslehrer für die drei oberen Klassen bedeutenden Einfluß aus, und als *Magister novitiorum* legte er besonderen Wert darauf, vornehme, folgsame und begabte Zöglinge dem Orden zu verbinden und ihre Ausbildung gewissenhaft zu leiten. Lipsius muß ihm besonders nahegestanden haben, wenn auch nicht zu erweisen ist, daß er von ihm zum Eintritt in den Orden veranlaßt worden sei; jedenfalls hat Coster später noch mit Lipsius in Verbindung gestanden und ihm u. a. das Material für die Schrift über die Wunderwerke der Madonna zu Hal verschafft.

Aus den Konviktoristen ergänzten sich die Novizen, und so wurde auf die Erziehung dieser Schüler besondere Sorgfalt verwendet. Die Lehrer nahmen sich der Konviktoristen genau so wie der Scholastiker der Gesellschaft einzeln an und suchten deren Kenntnisse durch besondere *Vespertinae repetitiones* und ihre Fertigkeiten durch *Domesticae declamationes* zu fördern. Den Knaben fehlte es aber durchweg an Eifer nicht, und vor allem in den Übungen der Frömmigkeit suchten sich die Konviktoristen voreinander hervorzutun oder die Vorzüge der *Fratres de Societate* nachzuahmen. So war es für sie in der Tat kein weiter Schritt mehr bis zur völligen Entsagung der Welt.

Auch Lipsius ist dem Orden beigetreten. Er entschloß sich dazu im Sommer 1562, als er in der Rhetorikerklasse saß. Kessel berichtet darüber am 13. Oktober nach Rom (vgl. Hansen a. a. O. S. 438): '*Fratres nostri optime se gerunt et suo*

[1]) Einleitung zu der Schrift De constantia. [2]) Litt. ann. fol. 47.

exemplo multos ad contemptum mundi provocant. Inter quos duo sunt . . . . et tertius filius unicus cuiusdam civis Bruxellensis, qui acriter instant, ut ad Societatem recipiantur. Quia autem intellegunt, nos citra parentum consensum neminem recepturos, parentibus per litteras animos suos indicaturi sunt et eorum ad id consensum postulaturi.' Ob man bei Lipsius, der nach dem angeführten Zeugnis Kessels den Anforderungen der Konstitutionen (vgl. const. 4. c. 2.) glänzend entsprach, auf Absendung des Schreibens bestanden hat, wo man doch in Köln mit Zustimmung des Generals auch heimliche Mitglieder — das war auch Rethius anfangs gewesen — hatte und beim Widerstande der Eltern recht vorsichtig zu Werke zu gehen verstand? Jedenfalls ist es sicher, daß damals der Vater, den der eigene Sohn als *vir acer, manu promptus* schildert, nichts erfahren hat, und recht auffallend bleibt es, daß die Aufnahme bereits tatsächlich vollzogen war, ehe das vorhin erwähnte Schreiben Kessels abging. In einer der Schülerlisten steht nämlich neben dem Namen des Lipsius die Bemerkung: *Admissus est ad societatem 29. 7bris 1562.* Dieselbe Bemerkung mit demselben Datum ist in einer Löwener Liste enthalten, in der die Namen der Personen verzeichnet sind, die von 1542—1612 im Bereich der belgischen Ordensprovinz aufgenommen wurden. (Vgl. van der Haghen a. a. O.) Rethius zeigte im Auftrage Kessels am 12. Januar 1563 unter Beifügung der erwähnten Empfehlung die Aufnahme in Rom an.

Als Novize hat Lipsius dem Orden nicht angehört. Denn nach den Konstitutionen war während des zweijährigen Noviziates jegliches wissenschaftliche Studium strengstens untersagt. Lipsius ist aber, wie die Listen beweisen, nach seinem Eintritt in die Sozietät noch Schüler der Logik gewesen und hat auch sein Abschlußexamen gemacht. Er gehörte demnach zu den Scholastici societatis, die sich auf das Noviziat vorbereiteten, und unterschied sich von den Scholastikern, die es hinter sich hatten. Über seinen Entschluß berichtet er (Epist. miscell. cent. III. 87): *'Sub idem tempus pietas pectus meum tangere, et Patribus ipsis velle accenseri: parentes sciverunt, abduxerunt.'* Diese plötzliche Abberufung von Köln, die sich noch in seinen Worten widerspiegelt, ist wohl so zu erklären, daß die Eltern von dem Vorhaben ihres Sohnes in dem Augenblicke Kenntnis erhielten, als er nach langem Zögern im Begriffe stand, in das Noviziat einzutreten, d. h. sich durch ein Gelübde zum Ordensleben zu verpflichten. Am 19. Juni 1564 trat er aus der Anstalt aus.

'Iuvenis fervidus et obediens' lautet Kessels treffendes Urteil über den Charakter des jungen Lipsius. Sich für eine Idee leidenschaftlich begeistern, sie vermutlich aus Trotz, der bei dem von Hause Verwöhnten und allzulange in Ath Zurückbehaltenen besonders genährt sein mochte, auch verwirklichen, um dann angesichts der vorher nicht erkannten Konsequenzen zurückzuschrecken und sich der stärkeren Macht gehorsam zu fügen, das sind die charakteristischen Merkmale für die vielfachen, den Charakter des großen Gelehrten entstellenden wankelmütigen Entschließungen während seiner Jugend wie seines späteren Lebens.

RELIGION UND DEUTSCH IN DER ALLGEMEINEN PRÜFUNG DER OBERLEHRER

Von Paul Cauer

Eine Neuordnung des Staatsexamens für das höhere Lehramt liegt seit einigen Jahren sozusagen in der Luft. Und dabei wird, wenn nicht alles täuscht, einen heftig umstrittenen Punkt die allgemeine Prüfung bilden, besonders die in Religion und Deutsch. Daß sich Studenten aller Richtungen, ehe sie ins Examen gehen, mit Philosophie, und junge Lehrer, wenn sie ins Amt eintreten, schon mit Pädagogik beschäftigt haben sollen, läßt man eher gelten. Aber die beiden anderen Stücke erscheinen leicht wie eine überflüssige Wiederholung des Abiturientenexamens. In diesem Sinne wandten sich gegen sie die 'Vorschläge für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften', die im September 1907 der in Dresden tagenden Naturforscherversammlung von ihrer Unterrichtskommission unterbreitet wurden.[1]) Die Bedenken gerade von Mathematikern und Naturforschern gegen diesen Teil der Prüfung sind verständlich, weil er für die Kandidaten ihrer Fächer als eine zu den Fachleistungen hinzukommende Belastung aufgefaßt werden kann. So hat auch auf der Naturforscherversammlung in Münster im September 1912 Wilhelm Killing wegen dieses Punktes Klage erhoben und es namentlich gemißbilligt, daß die allgemeine Prüfung wie etwas Gleichartiges neben die Fachprüfung gestellt sei, während sie ihrem Wesen nach etwas anderes sein müßte. Daß dies letzte sicher richtig ist, habe ich schon in der Debatte, die sich an Killings Vortrag anschloß, lebhaft anerkannt, im übrigen die jetzige allgemeine Prüfung, mit Berufung eben auf ihren ursprünglichen Sinn, in Schutz zu nehmen gesucht.[2])

Als warmen Freund dieser Prüfung und des ihr zugrunde liegenden Gedankens bekannte sich einst in unseren Jahrbüchern (1905 XVI 568) Wilhelm

---

[1]) Abgedruckt in dem von Gutzmer 1908 herausgegebenen 'Gesamtbericht über die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte' S. 264—306 und ebenso als Anhang zu den auf der Philologenversammlung zu Basel von Klein, Wendland, Brandl und Harnack gehaltenen Vorträgen, die unter dem Titel 'Universität und Schule' 1907 erschienen sind. Die Stelle über die allgemeine Prüfung S. 294 f., bezw. 74 f.

[2]) Der Vortrag ist veröffentlicht im Jahresbericht der Deutschen Mathematiker-Vereinigung XXII (1913) S. 20 ff. Ein kurzer Auszug steht in den 'Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, 84. Versammlung zu Münster i. W.' II 1 S. 12 ff.; ebendort S. 14 ff. mein Anteil an der Debatte.

Münch; doch auch er gab dann, in einer Besprechung jener Dresdener Vorschläge, das Bedürfnis einer Revision der geltenden Vorschriften zu: mindestens müsse man 'die gesamte allgemeine Prüfung in der Weise zu handhaben verstehen, daß sie sich von der Wissensprüfung in einer Reihe selbständiger Nebenfächer gänzlich unterscheide' (Monatschr. f. höh. Schulen 1908 S. 133). Münch wird in der Praxis erfahren haben, wie das Ideal nicht immer erreicht wurde. Ähnlich dachten wohl die Verfasser der trefflichen 'Ratschläge und Erläuterungen für die Studierenden der Mathematik und Physik an der Universität Göttingen', die Ostern 1913 in neuer Auflage herausgegeben sind. Sie beschreiben (S. 30) zwei Auffassungen der 'sogenannten allgemeinen Prüfung': eine ältere, wonach hier 'eine Kenntnis enzyklopädischer Art gerade derjenigen Gebiete, die dem Mathematiker oder Naturforscher fernliegen', verlangt werde, und eine moderne, 'daß der Kandidat der Mathematik und Naturwissenschaft imstande sein solle, die Bedeutung seiner eigenen Gebiete über den Bereich des Fachstudiums hinaus zur Geltung zu bringen', was dann verständnisvoll etwas näher ausgeführt wird. Welcher Seite sich die Verfasser der 'Ratschläge' zuneigen, ist außer Zweifel; aus naheliegenden Gründen haben sie sich für verpflichtet gehalten, ihre Studenten auch auf die andere aufmerksam zu machen.

Tatsächlich stehen wir hier vor der entscheidenden Frage: läßt sich wirksame Vorsorge treffen, daß die allgemeine Prüfung nicht dahin ausarte, eine besondere kleine Fachprüfung zu werden? Dabei wird sich eine Würdigung der Gründe, die überhaupt für ihre Abschaffung oder Beibehaltung sprechen, von selbst ergeben. Von den Momenten, die nach der verkehrten Seite hindrängen, werde ich nur solche in Erwägung ziehen, die in der Sache selbst oder im Kandidaten liegen, mit denen also jedem Examinator Gelegenheit gegeben ist persönlich sich abzumühen. Privataufzeichnungen von den Prüfungen, die ich im Laufe von acht Jahren selbst abgehalten habe, liegen mir vor, in denen jedesmal der Gang des Gespräches sowie bemerkenswert gescheite oder unkluge Äußerungen festgehalten sind. Die einst Geprüften, von denen vielleicht der eine oder andere sich hier wieder erkennt, werden gewiß im Interesse der Gesamtheit gegen diese Verwertung unserer gemeinsamen Erlebnisse nichts einzuwenden haben. Philosophie und Pädagogik, die weniger angefochten sind, mögen dabei einstweilen zurückstehen.[1])

Die seit einigen Jahren gewährte Möglichkeit, die allgemeine Prüfung von der Fachprüfung zu trennen, war, an dem hier vor Augen gestellten Ziele gemessen, kein Fortschritt. Man kann ja sagen, die Resultate seien dadurch besser geworden; aber die Resultate der Prüfung sind nicht identisch mit dem Ertrage des Studiums — und auf diesen kommt es doch an, wenn später die Berufs-

[1]) Das nächste Heft unserer Jahrbücher wird aus berufenster Feder einen Aufsatz bringen, der das Thema einer Neugestaltung des Staatsexamens für das höhere Lehrfach nach allen Seiten hin behandelt und dabei in manchen, auch wohl wichtigen Punkten zu Ergebnissen kommt, die wir nicht mit vertreten möchten. Um so mehr freuen wir uns, mit dem Herrn Verfasser in dem Wunsche übereinzustimmen, daß die allgemeine Prüfung auch in Deutsch und Religion beibehalten werde.

arbeit den Gewinn haben soll. Diese Trennung hat ohne weiteres den Erfolg, daß die allgemeine Prüfung wie eine kleinere Fachprüfung behandelt wird, auf die man sich gesondert vorzubereiten habe. Und gerade das soll sie nicht sein, sondern sie soll feststellen, was an weiter reichenden Interessen und Anschauungen der Kandidat als lebendigen Besitz hat. Unser Bestreben bei der allgemeinen Prüfung muß doch dahin gehen, daß diejenigen besser daran sind, die sich nicht darauf vorbereitet haben, weil sie das nicht nötig hatten; das Verfahren der getrennten Prüfungen drängt nach der entgegengesetzten Seite.

In evangelischer Religion — nur von dieser kann ich sprechen — ist Gegenstand der Prüfung, wo sie recht verstanden wird, nicht ein Bestand von Kenntnissen oder Bekenntnissen, sondern die Frage, ob ein künftiger Jugenderzieher zu den religiösen Problemen, die unsere Zeit bewegen, eine selbständige, während seiner Studienzeit gereifte Stellung einnehme. Das klingt vielleicht etwas hoch, soll aber auch nur die Richtung bezeichnen; die Wirklichkeit sorgt schon dafür, daß wir uns bescheiden lernen.

Mein Prüfungsauftrag für Religion ist nur zu Zeiten praktisch geworden, wann ein erkranktes oder beurlaubtes Mitglied der Kommission zu vertreten war. Ein Kandidat, der anfangs die Absicht gehabt hatte eine Lehrbefähigung zu erwerben, dann aber hiervon zurückgetreten war, wußte die Unterscheidungslehren richtig anzugeben; auf die Frage, ob von den Protestanten eine Tradition ganz abgelehnt werde, antwortete er: 'Neuerdings vollständig'. Das Festhalten an den Formulierungen der Reformationszeit unter diesem Gesichtspunkte zu betrachten, war ihm offenbar neu. Dieser Kandidat und ein anderer, der ebenfalls eine Zeitlang an Religion als Lehrfach gedacht und mit darauf hin studiert hatte, waren die einzigen, die eine neuere Übersetzung der Bibel kannten; gefragt danach habe ich die meisten, und sie dann mit einer Empfehlung von Weizsäcker oder Stage entlassen. Daß über die Ursprache, in der Altes und Neues Testament verfaßt seien, sich Unklarheit verriet, war nicht unerhört. Dagegen konnte ein Altphilologe über das Wesen der *κοινή*, über das bildliche Element in der Sprache Jesu wie des Apostels Paulus verständig Bescheid geben. Weniger gelang ihm die Erwägung, ob nicht für einen Lehrer, der wie Paulus auf die Vorstellungsweise seiner Zuhörer einging, sich also zu ihnen herabließ, darin auch eine Gefahr gelegen habe. Ein Geograph wurde gefragt, ob sich in der Lehre des Herrn irgend welche Einwirkungen der Natur des Landes erkennen ließen, und kam weiter ohne viel Hilfe zur Beobachtung der Tatsache, daß auch im Gesetze der Juden ein Gebot der Arbeit nicht enthalten war. Es traf sich gut, daß ein anderer, der mit diesem zusammen geprüft wurde und zu dessen Fächern ebenfalls Geographie gehörte, Herders Erklärung der Schöpfungsgeschichte kannte und zu würdigen vermochte. Bei diesen beiden und später bei einem Naturwissenschaftler fand ich den Entwicklungsgedanken vor und konnte im Hinblick darauf die Gottesvorstellung des Neuen und des Alten Testamentes vergleichen lassen. Der Name 'Henotheismus' war nicht bekannt, der Begriff wurde ohne Mühe gefunden.

Aber so gut gelang es nicht immer. Ein Kandidat, der für Physik, Mathe-

matik, Botanik und Zoologie geprüft wurde, hatte ein Kolleg über die Beziehungen zwischen Christentum und Naturwissenschaft gehört (jedenfalls war es ihm bescheinigt); das sollte ein lohnendes Gespräch geben. Haeckel, dessen Welträtsel er gelesen hatte, erklärte mein Gegenüber für einen Monotheisten. Da konnte er sich doch nur versprochen haben, wurde also korrigiert und nach der Bedeutung von 'Monismus' gefragt. Damit kam er nicht zustande; so wollte ich vom Gegensatze aus die Erklärung finden lassen: 'Polytheismus'. Das war wenigstens ein zweifelfreies Ergebnis.

Ein Lehrer, der mit solcher Ahnungslosigkeit ausgerüstet vor seine Schüler hintritt, wird freilich dem, was die Kirche lehrt, keinen Abbruch tun; mir wäre doch der lieber, der sich einer Gefahr, die gerade in seiner Wissenschaft liege, bewußt wäre. Einmal hatte ich zwei Naturwissenschaftler mit einem Philologen in gemeinsamer Prüfung und begann mit der Frage, welche der beiden Denkrichtungen wohl eher dazu kommen könne, sich zur Religion in Widerspruch zu setzen. Alle drei antworteten: die Naturwissenschaft. Da ließ ich den Philologen (er war Neusprachler und Romanist) kurz von der Kritik des Rolandsliedes berichten — damit hatten wir den Punkt, wo naivem Glauben die philologische Analyse einer Überlieferung entgegenwirkt; und jetzt waren für unsere Diskussion zwei Standpunkte gegeben, deren Vertreter abwechselnd zu Worte kamen: immer erst die Antinomie, den Gegensatz zwischen wissenschaftlichem und religiösem Denken, auszusprechen, und dann die Lösung zu fordern. Bei einer schädlichen Wirkung, die unvermeidlich scheint, dürfen wir nicht stehen bleiben, sondern sollen uns klar machen: wie auf der einen Seite philologisch vertiefte Betrachtung den Sinn der alten Schriften lebendiger werden läßt, auf der andern die Naturforschung, indem sie glaubt erklärt zu haben was sie auf Gesetze zurückgeführt hat, doch am letzten Ende das oberste Walten einer geistigen Macht anerkennt, vor der die Frage nach dem Woher verstummt.

Solche Forderung läßt sich in knappen Worten aufstellen; an ihrer Erfüllung mag ein Menschenleben arbeiten, das Leben eines Lehrers und Erziehers. 'Es sind mancherlei Gaben, aber es ist ein Geist': ist es der Mühe unwert dafür zu wirken, daß ein junger Lehrer von dieser Erkenntnis ergriffen sei, wenigstens einen Hauch dieses Geistes verspürt habe, ehe er sich seinem hohen Berufe widmet? Dazu gehört aber, daß der Gedanke daran ihn schon durch seine Studien begleite, ihm in den Jahren, da der Geist immerfort Neues aufnimmt, gegenwärtig bleibe. Und einen Ansporn dazu bedeutet, wenn man aus dem Reiche der Idee auf den Boden der Wirklichkeit herabsteigt, die Sufficitprüfung — so nennen wir in Münster nach alter Sitte diesen Teil des Examens. Sie erinnert, in der Sprache deren sich die staatliche Verwaltung nun einmal bedienen muß, daran, daß Religion kein 'Fach' ist, für das einer sich interessieren könnte oder nicht, sondern eine geistige Macht, die das Leben durchdringen soll, und die — bei voller Freiheit im Dogmatischen — niemandem gleichgültig sein darf, der sich nicht begnügen will als 'Lehrperson' amtliche Verwendung zu finden.

Das gleiche gilt nun auch für deutsche Sprache und Literatur. Man sagt

wohl — und Adolf Matthias hat in solche Rede mit eingestimmt —: der Kandidat hat ja als Abiturient im Deutschen genügt, wozu ihn noch einmal prüfen? Dieser Einwand könnte doch nur dann gelten, wenn die allgemeine Prüfung für das höhere Lehramt naturgemäß nichts anderes wäre als eine Wiederholung — vielleicht ein verdünnter Aufguß? — der mündlichen Reifeprüfung, die übrigens im Deutschen in der Regel nicht stattfindet, und vor deren Einführung die Musen den deutschen Unterricht bewahren mögen! Der Sinn des Examens, über das hier gestritten wird, ist aber nicht, zu ermitteln was einer weiß, sondern zu fühlen, ob er mit dem Stücke des Geisteslebens, das sich in der Literatur äußert, in lebendiger Berührung geblieben ist, gerade in den reiferen Jahren des akademischen Studiums. Hier wird deshalb nicht nach Tatsachen gefragt, sondern man läßt sich von Gelesenem erzählen und sucht dabei zu erkennen, wieweit der Geprüfte Urteil und Empfänglichkeit besitze. Freilich treten da manchmal Abgründe von Fremdheit und Unwissenheit hervor, über die man schaudert, die man also nicht ignorieren kann. Da mag denn der ungünstige Ausfall Anlaß werden, daß Versäumtes in einiger Zusammendrängung nachgeholt wird. Ein solcher Notbehelf ist doch immer besser als gar nichts. Schafft man diese Prüfung ab, so werden die Abgründe nicht mehr gesehen werden, aber sie werden ungestört und immer ungestörter vorhanden sein. Deutsche Knaben und Mädchen sollen doch von Lehrern erzogen werden, die nicht in einseitigem Fachgetriebe verkümmern, sondern von ganzen Menschen, von deutschen Menschen, die am Leben des eigenen Volkes innerlich Anteil nehmen, nicht bloß einmal, beim Verlassen der Schule, irgendwelchen Anforderungen genügt haben. Es wäre verhängnisvoll, wenn die Verwaltung hier gleichgültig wäre und jeden Versuch, etwas zu bessern, aufgäbe. Gerade die unerfreulichen Ergebnisse dieser Prüfung, über die viel geklagt wird, sind ein klarer Beweis, wie nötig sie ist.

Im Anfang kam es mir wiederholt vor, daß Kandidaten erzählten, sie hätten deutsche Literaturgeschichte 'nach Kluge studiert'. Einer meinte, er glaube 'einiges vom Gymnasium gerettet zu haben'; auf der Universität habe er sich 'noch am meisten' mit Goethe beschäftigt. Auf meine Frage, was er denn gelesen habe, erwiderte er: 'mehrere Gedichte'; auch die 'Iphigenie' habe er 'mal angesehen'. Der Hauptinhalt war dann, daß 'Iphigenie ihren Bruder vor der Gefahr der Hinrichtung rettet'. Daß einer bekannte, seit dem Abgang von der Schule von Lessing, Goethe, Schiller nichts gelesen zu haben, war doch nur vereinzelt; d. h. das Bekenntnis war vereinzelt, die Tatsache kaum. Einer verriet, daß er sich 'Götz' und 'Egmont' in Versen dachte, ein anderer den 'Tasso' in Prosa. Die Frage, ob Schiller und Goethe etwas in Distichen geschrieben hätten, wurde von einem Dritten verneint. Einer nannte unter den Werken, deren Grundgedanken er sich zu eigen gemacht habe, die 'Wahlverwandtschaften'; der Grundgedanke sei: 'daß das Glück des Lebens aus ist, wenn die Bande der Sittlichkeit gelöst werden'. Ein anderer rechnete die 'Wahlverwandtschaften' zu Goethes Jugenddramen.

Goethes Selbstbiographie war allen, die ich danach gefragt habe, als Tatsache bekannt; über die Ausdehnung des darin behandelten Zeitraumes traten

sehr verschiedene Ansichten zutage: wenn der eine meinte, 'Dichtung und Wahrheit' schlösse mit Straßburg, so behauptete ein anderer, die Darstellung reiche bis zu Schillers Tode; wieder ein anderer gab das Jahr 1818 als Endtermin an. Das Verhätnis zwischen Herder und Goethe dachte sich einer so, daß Goethe durch Herder nach Weimar gezogen worden sei.

Überhaupt: *ἐλέχθησαν λόγοι ἄπιστοι μὲν ἐνίοισι Ἑλλήνων, ἐλέχθησαν δ' ὧν.* Manchmal war von den poetischen Gattungen die Rede. Ein Kandidat gab eine fließende Definition der Romantik; als Vertreter dieser Richtung nannte er dann Voß und Nicolai. Nicht aus dem Lehrbuch genommen war die Erklärung: 'Eine Tragödie ist, wo der Held zuletzt stirbt'. Kurz vorher hatte ich mit einem, dessen 'Hauptbeschäftigung' die Dialektdichtung gewesen war, über Fritz Reuter gesprochen. Als Helden von 'Ut mine Stromtid', das er gelesen zu haben versicherte, nannte er nacheinander 'Bräsig — Pomuchelskopp — Fritz ... wie hieß er doch?' Nun fragte ich, was man denn unter dem Helden einer Dichtung verstehe. Antwort: 'Der sich durch gute und hervorragende Eigenschaften auszeichnet'. Das Charakteristische an Shakespeare meinte einer darin gefunden zu haben, daß er die drei Einheiten streng einhalte. Ein anderer wußte von den Königsdramen nichts, kannte die Personen des Prinzen Heinrich und Falstaffs auch nicht dem Namen nach — und das war ein Historiker.

Ein anderer Historiker mußte bekennen, keinen einzigen historischen Roman gelesen zu haben. Mit einem dritten unterhielt ich mich über Herder und Schiller. Von Herder brachte er den Titel der 'Ideen' zusammen; gelesen hatte er weder davon etwas noch überhaupt etwas von Herder. Als historisches Drama von Schiller nannte er die 'Braut von Messina', die in höherem Grade historisch sei als der 'Tell'; von Schillers Antrittsvorlesung hatte er nichts gehört. Ein Altphilologe wurde nach dem Einfluß der antiken Literatur auf die deutsche gefragt; darüber wußte er nichts zu sagen, verharrte im Schweigen auch, als ihm Lessing, Goethe, Schiller genannt wurden. Ein anderer nannte bei ähnlicher Frage Winckelmann, durch den Lessing zu seiner 'Hamburgischen Dramaturgie' angeregt worden sei.

Manche suchten die Prüfung dadurch in eine ihnen bequeme Richtung zu leiten, daß sie einen bestimmten Dichter nannten, mit dem sie sich näher beschäftigt hätten. Einer begann über Heine biographische Details vorzutragen, von denen ich keine Ahnung hatte. Als ich nach Heines Gedichten fragte, versuchte er eins ('Du bist wie eine Blume') zu rezitieren, kam aber nicht weit; irgendein anderes Gedicht oder größeres Werk von Heine auch nur nach Inhalt oder Thema zu charakterisieren erklärte er sich außerstande. Ein anderer behauptete, Sudermann gern gelesen zu haben, besonders den Roman 'Frau Sorge': vom Inhalt erinnerlich war ihm die Szene des Hausanzündens; warum der Roman seinen Titel habe, konnte er nicht sagen, auch mit Hilfe nicht finden.

Von denen, die nicht bestanden hatten, wurde ich in der Regel für die Vorbereitung auf ein Nachexamen um Rat gefragt. Ich suchte dann im Gespräch mit ihnen irgendein beschränktes Literaturgebiet heraus, das zu einem ihrer 'Fächer' in Beziehung stand, und empfahl, sich darauf zu beschränken.

Da gab Goethe auch für den Geographen oder Naturforscher Stoff genug, der bei einigem Eindringen die Gedanken weiterführte. Bei Neuphilologen und Altphilologen boten die Beziehungen der fremden Literaturen zur deutschen reichliche Brücken, für den Historiker kamen Schiller und Herder zunächst in Betracht. Bei der Ergänzungsprüfung war ich dann zufrieden, wenn der Geprüfte über das nun wirklich Gelesene irgendwie sachgemäß zu berichten verstand, wobei ich im stillen die Hoffnung hegte, die einmal gewonnene Anknüpfung werde ihn auch künftig nicht ganz loslassen.

Ausdrücklich erwähnen will ich doch, daß ich auch eine Menge recht erfreulicher Prüfungen erlebt habe, in denen allgemeinere literarische Fragen im Wechselgespräch erwogen werden konnten, oder auch die Grundidee einer einzelnen Dichtung. Ein Kandidat, der in der neuesten Literatur wohl bewandert war, ging mit Verständnis auf die Frage ein, ob ein Ich-Roman unbedingt in erster Person geschrieben sein müsse. Mit einem gescheiten Altphilologen unterhielt ich mich über den ethischen Zweck in der Poesie, im Anschluß an Aristoteles und Goethe, über die Mischung aus Unbewußtem und Bewußtem. Ein Historiker übte, ohne viel Hilfe, verständige Kritik am Prinzen von Homburg, hatte auch Sinn für den Anteil an Interpretation, der bei solchem Drama dem Schauspieler zufällt. Ein Naturwissenschaftler, der in seinen Fächern (auch Mathematik) ein sehr gutes Examen machte, wußte von deutscher Literatur nicht viel, konnte jedoch von Goethes Metamorphose der Pflanzen den Grundgedanken angeben und die Streitfrage zwischen Goethe und Schiller in dem ersten Gespräch in Jena, die ich ihm kurz vorlegte, nach beiden Seiten hin mit Verständnis würdigen. Von Frenssen hatte er Peter Moor gelesen und sich an den Naturschilderungen darin gefreut.

Mein Material, das nicht einmal aus einer besonders großen Gesamtzahl von Prüfungen erwachsen ist, wird doch hoffentlich den Optimisten von der bequemen Observanz etwas zu denken geben. Ist es wirklich recht, die Augen zuzumachen, wenn an der Erziehung deutscher Jugend Leute mitwirken, die zu deutschem Geistesleben so wenig Beziehungen haben? Hat es auch nur irgendwelchen Sinn, dem dadurch abhelfen zu wollen, daß man dem deutschen Unterricht auf der Schule ein paar Stunden zulegt und in die Forderungen der Reifeprüfung eine neue in bezug auf deutsche Literatur aufnimmt? Dadurch würde nur die Meinung bestärkt werden, daß man sich, wenn einmal die Reife in diesem Punkte nachgewiesen sei, weiter nicht darum zu kümmern brauche. Hungrig und verlangend nach allem Schönen und fähig es zu genießen, so sollen die jungen Menschen zur Universität kommen, nicht gesättigt, oder gar übersättigt. Ist es nicht ein Jammer, wenn deutsche Studenten während der vier oder fünf Jahre auf der Universität einem großen Bereiche geistiger Bewegung, und gerade dem der sie mit ihren Volksgenossen verbinden sollte, so völlig entfremdet werden?

Wie läßt sich aber helfen? — Durch neue Verfügungen gewiß nicht, vielmehr durch Aufhebung einer alten. Die Nötigung muß wegfallen, das Ergebnis der Prüfung in ein Wertprädikat zusammenzufassen. Gerade dieser Zwang ist

es, der uns immer wieder vom rechten Wege ab und auf die enge Bahn der Wissenskontrolle treiben will. Wilhelm Münch verlangte, daß 'die gesamte allgemeine Prüfung als ein freies, aber eindringliches Zwiegespräch zur Ermittlung der allgemeinen geistigen Reife, des Interesses und des Weltverständnisses des Kandidaten gehandhabt' werde; und er hatte gewiß recht. Aber — 'Weltverständnis genügend; Sinn für Poesie nicht genügend': im Grunde ist das doch etwas Ungeheuerliches. Deshalb wäre mein Vorschlag: maßgebend für die Gültigkeit des Zeugnisses sei nur die Fachprüfung (in der bildet nachweisbares Wissen in der Tat ein wesentliches Element); hinzugefügt werde ein Urteil darüber, mit welchem Erfolge sich der Kandidat der allgemeinen Prüfung unterzogen hat, in kurzer Charakteristik. Lautet sie ungünstig, so hindert sie doch später die Anstellung nicht, mag sie aber verzögern, wie umgekehrt von dieser Seite her ein empfehlendes Moment gewonnen werden kann. Erfahrungen dieser Art würden bald dahin führen, die Beschäftigung mit deutscher Literatur wie mit religiösen Fragen wirksamer zu fördern, als bisher durch die Vorschrift geschehen ist, daß ein für allemal im Examen Genügendes hierfür geleistet sein müsse. Denn solches 'Genügend' kann unter Umständen mit einer Vorbereitung weniger Wochen erreicht werden, worauf dann die an sich vorhandene Interesselosigkeit wieder in ihr Recht eintritt. Und diese zu bannen, die Beziehungen zwischen äußerlich getrennten Gebieten geistigen Lebens rege zu erhalten, das ist doch gerade die Absicht. Unsere Schüler, in deren Kopf die verschiedenen Zweige mannigfach ineinandergreifen, sollen nicht von lauter Vertretern einzelner 'Fächer' erzogen werden, sondern so viel als möglich sollen ganze Menschen an ihnen arbeiten, in deren Geist es ähnlich lebendig zugeht, wie wir von den Lernenden verlangen.

Ebenso steht es nun vollends mit Bezug auf die 'allgemeinen Forderungen' in der Philosophie, denen ein folgender Artikel gewidmet sein soll.

OFFENER BRIEF

in Sachen des deutschen Unterrichts
an Herrn Studienanstaltsdirektor Dr. Klaudius Bojunga in Frankfurt a. M.

Hochgeehrter Herr Direktor!

Vorstehendes war geschrieben und gedruckt, als mir (am 22. d. M.) die Post einen Sonderabdruck Ihres Artikels in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (S. 519 ff.) brachte: 'Wir verwahren uns! Eine Erwiderung in Sachen des Deutschen Germanisten-Verbandes.' Die Erwiderung richtet sich gegen meine Besprechung in diesen Jahrbüchern (Januar 1913, S. 48 ff.), in der ich die Gründung des Verbandes an sich als etwas Erfreuliches begrüßt, nur die feindliche Haltung, die man gegen Andersdenkende, besonders gegen die Anhänger des alten Gymnasiums eingenommen hatte, beklagt und den Wunsch geäußert habe, daß dieser Ton in den weiteren Verhandlungen nicht mehr angeschlagen werden möge. Gegen den Gedanken nun, daß bei den Gründern des Verbandes eine 'kriegerische Stimmung' obgewaltet habe, verwahren Sie sich, und bemühen sich mit eingehender Darlegung, den Glauben an die Friedlichkeit Ihrer Absichten zu erhärten und so 'in weiteren Kreisen aufklärend und versöhnend zu wirken'.

Ob das nicht besser durch die Tat hätte erreicht werden können als durch noch so energische Worte, ob insbesondere Ihre Ausführungen gerade zu versöhnlicher Wirkung sehr geeignet sind, kann man bezweifeln. Sie erwähnen wiederholt mein Buch 'Von deutscher Spracherziehung' und sprechen von der 'unüberbrückbaren Kluft', die Sie 'in wichtigen Punkten' von den darin zugrunde liegenden Anschauungen trenne; eine einzelne Stelle zitieren Sie und bemerken, sie klinge Ihnen 'wie eine Lästerung'. Im Anfang erwägen Sie alles Ernstes die doppelte Möglichkeit, daß Sie es mit einem ehrlichen Gegner zu tun hätten, der sein Mißverständnis einsehen werde, oder mit einem unehrlichen, dem sein Mäntelchen abgerissen werden müsse. Das erwähne ich nicht, um mich vor der Öffentlichkeit zu beklagen — *καὶ κύντερον ἄλλο ποτ' ἔτλην* —, sondern um den schon ausgesprochenen Zweifel zu begründen, ob eine in solchem Sinn unternommene Auseinandersetzung wohl geschickt sei aufklärend und versöhnend zu wirken.

Sie werden vielleicht antworten, das alles gelte ja nicht irgendwelchen wirklichen Freunden einer guten Sache, sondern bloß 'einem einzigen auf einem toten Gleis festgefahrenen Schulmann, der so trostlos von der Hebung des deutschen Unterrichts denke', wie das bei mir leider der Fall sei. — Nun, wenn die Charakteristik zuträfe, wozu wenden Sie dann 24 vollgedruckte Seiten auf, um solchen Sonderling unschädlich zu machen? Im Grunde glauben Sie doch wohl, daß meine Beurteilung Ihres bisherigen Vorgehens der Ausdruck einer 'in weiteren Kreisen' bestehenden Anschauung, daß es eine gemeinsame Sache vieler sei, die ich vertrete. Und eben weil ich das auch glaube, darf ich nicht schweigen. Eine sachliche Einigung ist ja nicht möglich; Sie selbst verzichten im voraus darauf, und mit Recht. Aber Gründe und Absichten des Gegners besser verstehen und würdigen zu lernen scheint auch Ihr Wunsch gewesen zu sein.

Mein Standpunkt ist wirklich nicht ganz so isoliert, wie Sie ihn ansehen. Gerade jenes Buch 'Von deutscher Spracherziehung' hat auch in Ihrer nächsten Nähe Freunde gefunden. Sehen Sie doch z. B. in derselben Zeitschrift nach, deren Lesern Sie es jetzt als abschreckendes Beispiel hinstellen. Adolf Matthias, den Sie mir als Autorität entgegenhalten, sagte in einer Besprechung in seiner Monatschrift (1908 S. 265): 'Nach

'jedem Kapitel, oft schon nach einzelnen Seiten hält man inne, um das Ergebnis auf 'sich einwirken zu lassen, und man bedauert als früherer Lehrer des Deutschen, daß 'man nicht mehr in der Schulstube wirkt, um manches, was man früher so oder so 'gemacht hat, auch einmal anders und zwar geläuterter und reifer seinen Schülern zu 'bieten.' So schreibt ein Mann, der auf Ihrer Seite steht, den ich nicht etwa versuchen will auf die meinige herüberzuziehen. Daß er nicht mit allem einverstanden gewesen ist, deutet er ja auch hier an. Vermutlich war er aber der Ansicht, daß es verschiedene Arten gebe, das Deutsche zu lieben und zu lehren, und daß unter diesen verschiedenen Arten auch die meinige ein Recht habe und Nutzen stiften könne.

Mehr behaupte ich selber nicht. Meine Schlußbetrachtung begann damals (1906) mit den Sätzen: 'Die Erfahrungen, in denen sich meine Ansichten über deutschen Unter-'richt gebildet haben, auf die also auch das meiste von dem in diesem Buche Vorge-'tragenen zurückgeht, sind im Gedankenkreise des Gymnsiums gesammelt. Ein Jahrzehnt 'hindurch hatte ich an der alten Kieler Gelehrtenschule, die damals unter Konrad Nie-'meyer in erfreulicher Blüte stand, in Unter- und Oberprima Deutsch, in Sekunda La-'tein und Griechisch zu geben. Alle Schüler, die bei mir Goethe lesen und deutsche 'Aufsätze machen wollten, waren mir im voraus durch genaue Bekanntschaft und sichere 'Gewöhuung verbunden, die wir in gemeinsamer Arbeit an Griechen und Römern er-'worben hatten. Was hier über die Art von deutscher Spracherziehung, die auf solchem 'Boden erwachsen ist, mitgeteilt wurde, trägt gewiß Spuren dieser Entstehung und darf 'nicht beanspruchen, als allgemeine Norm zu gelten; aber den Beweis enthält es, denke 'ich, wirklich, daß die Aufgaben des deutschen Unterrichts durch einen herzhaften Be-'trieb der alten Sprachen aufs mannigfaltigste und wirksamste gefördert werden, und 'daß es möglich ist, diesem Einfluß nachzugeben, ja ihn zum bestimmenden zu machen, 'ohne daß Einseitigkeit des Interesses oder Mißachtung der Gegenwart und ihrer For-'derungen die Folge ist.' Genau so denke ich heute noch. Es gibt viele Wege, die zum Guten führen. Der deutsche Unterricht wird immer, wie nach der Persönlichkeit des Lehrers so nach der wissenschchaftlichen Richtung, der er mit seinen sonstigen Interessen angehört, individuell gefärbt sein. Der Altphilologe wird ihn etwas anders gestalten als der Romanist oder als der Erklärer Shakespeares und Carlyles, der Historiker anders als der Mathematiker; ich kannte einen Lehrer der Mathematik, der — erschrecken Sie nicht, er hatte die 'Lehrbefähigung' ordnungsmäßig nachgewiesen — guten deutschen Unterricht gab. Gerade diese innere Verbindung mit anderen Fächern, die Mannigfaltigkeit der Beziehungen, die dabei angeschlagen und, im Wechsel der Jahre, denselben Schülern nahegebracht werden, wirkt so belebend und heilsam auf die Jugend. Wenn nun in Ihrem Verbande recht viele Männer zusammenkommen, deren jeder wieder ein etwas anderes Hinterland besitzt, aus dem er Schätze hervorholt, und diese sich gegenseitig austauschen, einer vom anderen empfangend und gebend, vortrefflich. In dem großen Reigen mag denn auch die 'völkische' Art mitgehen, und versuchen, ob sie durch den Beweis des Geistes und der Kraft die Führung gewinnen kann: das wird auch der gern zugeben, dem der Klang des modernen Kunstwortes mißfällt. Aber daß diese Art die einzige sei, die es geben dürfe, das ist der herausfordernde Anspruch, gegen den wir uns — eine recht große Zahl, hoff' ich — zur Wehr setzen. Und wenn Sie Staatshilfe aufbieten wollen, um Ihren Anspruch zum Siege zu bringen, so empfinden wir das als einen Versuch der Vergewaltigung.

Wenn nur nicht die Jugend, an der gearbeitet wird, letzten Endes die Kosten zu tragen hätte! Sonst könnten wir uns wohl damit trösten, daß Sie solchen Versuch mit untauglichen Mitteln anstellen. Das Heil erwarten Sie von Verstärkung der Stunden-

zahl und von der Fernhaltung aller nicht fachmännisch ausgebildeten Deutschlehrer. In Ihrem Aufsatze sprechen Sie durchweg so, als müßte, sobald nur alle Lehrer, die man sich an diesem Unterrichte beteiligen läßt, streng fachmännisch vorgebildet wären, die Einheit der Grundanschauungen gesichert sein. Können denn Fachmänner nicht zu sehr verschiedenen Ansichten gelangen?

Auch ich bin Fachmann, durch meine Studien für den deutschen Unterricht ebenso vorbereitet wie für den altsprachlichen. Solange ich im Schulamte stand, habe ich deutschen Unterricht erteilt, fast immer, ehe ich Direktor wurde, an mehreren Stellen zugleich. Im ganzen ist die Menge von Zeit und Kraft, die ich als Lehrer dem Deutschen zugewendet habe, wohl reichlich so groß gewesen wie die für Latein und Griechisch zusammen. Was ich an Proben aus diesem Unterricht mitgeteilt habe, erst in dem von Ihnen gescholtenen Buche, neuerdings in der Sammlung 'Aus Beruf und Leben', ist jedes in wiederholter Durchnahme zu seiner jetzigen Gestalt gekommen; auch die kleine 'Lehrprobe', zu der ein vom Zaune gebrochener Angriff des Herrn Sprengel Anlaß gegeben hat, eine Besprechung von Gedichten über die Muttersprache (Der Säemann, Februar 1913), beruht auf der Erneuerung von Gedanken, die einst im frischen Verkehr mit deutscher Jugend entwickelt worden sind. Das alles hat mir viel bleibenden Dank eingetragen, viel inneren Gewinn gebracht. Ihnen vermag es — soviel davon gedruckt steht — nichts zu geben. Sie schieben es beiseite, das ist natürlich. Aber Sie gehen weiter und meinen mich mundtot zu machen durch Berufung auf 'Hunderte von Fachleuten', die 'der Hebung des deutschen Unterrichts eine reiche Lebensarbeit widmen', neben denen ich nicht verdiente auch nur ernst genommen zu werden. — Sollte es Ihnen nicht möglich sein, den leidenschaftlichen Eifer, in den Sie sich hineingedacht haben, einmal mit der ruhigen Besinnung zu unterbrechen, was ein Mann wohl empfinden mag, dem so etwas zugemutet wird? auf demselben Gebiete, dem Jahrzehnte hindurch ein Hauptteil seiner eigenen, freudigsten Lebensarbeit gegolten hat!

Ein Gutes ist doch dabei. Je schroffer Sie meine Art verwerfen, je dringender Sie davor warnen, desto klarer beweisen Sie das, was ich behaupte: daß nicht in der amtlich festgestellten Qualifikation das Entscheidende liegen kann. Denn gerade diese steht ja bei mir gar nicht in Frage. Hier trennen sich unsere Ansichten zum zweitenmal, und vielleicht noch schärfer als in bezug auf die Grundlegung des deutschen Unterrichtes. Sie hegen einen Glauben an die Leistungsfähigkeit von Regierungsmaßregeln und amtlichen Veranstaltungen, den ich nie gehabt und auch in den Zeiten, da ich selber mit zu regieren hatte, nicht gewonnen habe. Ich darf Sie bitten, den voranstehenden Aufsatz über Deutsch und Religion in der Staatsprüfung noch einmal anzusehen. Im Konstatieren der Übelstände und im Ernste des Bedauerns darüber stimmen wir hier wohl sogar überein; und doch erwarte ich von eben den Eingriffen, die Sie zur Abhilfe vorschlagen, eine Verschlimmerung — und ebenso wahrscheinlich umgekehrt. Sie schütteln den Kopf, und rufen unwillig: 'Das begreife ich nicht!' Mag sein, aber folgt daraus, daß es unsinnig oder auch nur falsch ist? Könnten da nicht Erfahrungen des Lebens und des Amtes mitsprechen, die es der Mühe wert wäre erst einmal kennen und verstehen zu lernen?

Gewiß soll von Amts wegen geschehen, was irgend geschehen kann, um die Kräfte, die am deutschen Unterrichte mitarbeiten, zu beleben und zu steigern. Als Direktor wie als Schulrat habe auch ich mich redlich darum bemüht, und suche jetzt an der Universität in didaktischen Vorlesungen und Übungen weiter dafür zu wirken. Aber immer wieder habe ich erkennen müssen: das Wesentliche für die Ausbildung des Lehrers kommt nicht aus dem, was wir ihm übertragen, sondern erwacht aus ihm

selbst unter dem Einfluß der Aufgaben, die ihm gestellt werden. Es kann jemand fachmännisch aufs beste gerüstet sein und dabei jämmerlichen, geisttötenden Unterricht geben; und es kann auch der Anregung und Leben verbreiten, dem die fachmännische Vorbildung fehlt. Auf den Mann selber kommt es an, mit seinem persönlichen Können, seiner Denkart und Gesinnung. — Das meinen auch wir, erwidern Sie; und eben weil wir die Gesinnung für so wichtig halten, suchen wir sie durch Fachkenntnisse zu begründen, durch strenge Forderung hervorzurufen. — In der Tat, das ist der Sinn Ihrer Worte: 'Wir fordern, daß jeder künftige Lehrer des Deutschen sich das heilige Gelöbnis ablege, es immer für seinen ersten und besten Beruf zu halten, als deutscher 'Fachlehrer tätig zu sein. Muß er daneben andere Fächer haben, so mögen das die '«Brotfächer» und die Diener sein, sein Herz und seine beste Kraft muß der Wissen-'schaft von unseres Volkes Wesen und Werden gehören.' — Wenn wir das bureaukratische 'Fachlehrer' und das banausische 'Brotfächer' wegstreichen, so könnte ich in diesem Satze ein Bekenntnis meiner eigenen Wirksamkeit als Lehrer finden; aber die beiden Worte stehen eben nicht zufällig da, sie bestimmen den Gedanken. Es ist der Weg des Fanatismus, den Sie einschlagen.

Prof. Panzer hatte in seiner Eröffnungsrede zu Pfingsten 1912 von den Verehrern des klassischen Altertums in einem Tone mitleidiger Nachsicht gesprochen. Er wird es nicht besser gewußt haben, und hat sich vielleicht noch gewundert, daß ihm sein Wohlwollen so wenig gedankt wurde. Nun kommen Sie ihm zu Hilfe und suchen einzuschärfen, er sei doch 'sachlich und freundlich' geblieben, selbst da wo er 'sich gegen die ja allmählich aussterbende Gattung des *Homo insipiens Hellenopitheeus* wende'. Das ist denn allerdings nicht mehr mißzuverstehen, sondern wirklich ein Beitrag zur Klärung — der Gegensätze. Mein Artikel in diesen Jahrbüchern beklagte es, daß durch die Stellung, welche die Veranstalter des Germanisten-Verbandes zu den alten Sprachen einnahmen, 'die wertvollste, langbestehende Bundesgenossenschaft völlig verkannt' worden sei. Habe ich zu viel gesagt?

Innerhalb des deutschen Unterrichtes, den wir für die Zukunft verlangen, darf keine andere Grundanschauung als die unsere geduldet werden, hat insbesondere die bisher am Gymnasium geltende Auffassung, wonach dieser Unterricht sich auf ein vertieftes Studium der Alten gründete, keinen Platz: so tönt es von Ihrer Seite; meinen Sie mit solcher gewollten Verengung des Gesichtskreises das zu erreichen, was sie versprechen, die Erfüllung 'erheblich höher ragender, tiefer dringender und weiter greifender Anforderungen'? Die Härte, womit Sie Ihren ausschließenden Anspruch vertreten, ist durch die neueste Veröffentlichung nur noch deutlicher geworden: hoffen Sie damit, was doch der Zweck Ihrer Verwahrung sein sollte, den Eindruck, daß Sie kriegerisch gestimmt seien, zu zerstreuen und versöhnend zu wirken? Denken Sie den Germanisten-Verband dadurch zu empfehlen, daß Sie ihn — es soll also nicht anders sein — im voraus als Ketzergericht konstituieren?

Nun, jeder auf seine Weise! Ich halte es wieder mit Friedrich Rückert, der eines jener Gedichte über die deutsche Sprache, die er darin selbst als hohe, Segen spendende Frau anredet, in die mutige und doch nicht hochmütige Bitte ausklingen läßt:

Mach' uns stark an Geisteshänden,
Daß wir sie zum Rechten wenden,
Einzugreifen in die Reih'n.
Viel Gesellen sind gesetzet,
Keiner wird gering geschätzet,
Und wer kann, soll Meister sein.

Münster i. W., an Goethes Geburtstag 1913. Paul Cauer.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIENSTANWEISUNGEN

Von Carl Heinze

Einen Ergänzungsband zu einem Nachschlagewerk wird wohl jeder einzelne und jede Bibliothek angeschafft haben, die das Buch besitzen, und so wird das hier vorliegende[1]) längst in geordneten Büchereien an seiner richtigen Stelle stehn. Was soll da noch eine ausführliche Besprechung? Gerade weil das Büchlein von nicht ganz 100 S. längst an seinem Orte steht, möchte ich ihm ein paar Worte widmen und hoffe dadurch zu erreichen, daß einer oder der andere es noch einmal hervornimmt und doch etwas näher betrachtet.

Vielleicht ist es schon das Schicksal des ersten Buches von Morsch gewesen, daß es meist nur als Nachschlagewerk benutzt wird. Gewiß leistet es als solches unschätzbare Dienste. Aber wer liest es durch? Auch die überaus anregenden Gedanken und zum Teil trefflich abschließenden Urteile über die verschiedensten gerade jetzt wichtigen Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts, der Organisation der Schule und der Stellung der Oberlehrer, über preußische und andere Schulpolitik, die sich im Ergänzungsbande finden, würden vielleicht in einem Aufsatze einer vielgelesenen Zeitschrift oder in einer Broschüre bekannter werden.

Mit der eben ausgesprochenen Anerkennung soll übrigens nicht gesagt sein, daß ich mit allem einverstanden bin, was der Verfasser als seine Ansicht in so klarer und vorurteilsfreier Art ausspricht. Gleich gegen Gedanken der Einleitung hege ich starke Bedenken. Morsch gibt seiner Freude darüber Ausdruck, daß bei den Versetzungen jetzt nicht mehr bei verschiedener Ansicht der beteiligten Lehrer der Direktor entscheidet, sondern einfache Stimmenmehrheit. Er sieht darin einen Sieg des Kollegialsystems über das bureaukratische. Grundsätzlich mag das ja ein Fortschritt sein, und der Oberlehrerstand mag die Ausdehnung seiner Befugnisse mit Freuden begrüßen. Aber für die Sache, glaube ich, bedeutet es nicht immer einen Fortschritt. Zugunsten des Schülers wird sich durch den Direktor jeder weichherzige Kollege gern beeinflussen lassen, wenn er nicht ohnedies tut, was sein Direktor für richtig hält; zuungunsten aber einzuschreiten, und das war doch wohl auch eine Pflicht, wird jetzt dem Direktor oft nicht mehr möglich sein. Man denke nur an die Abstimmungen, wo die Vertreter von Zeichnen, Turnen, Gesang, vielleicht auch noch der des Religionsunterrichts trotz der rührendsten Reden von Klassenleiter und Fachlehrer immer 'pro reo' stimmen und mit ihrer Zahl entscheiden. Demgegenüber war es sicherlich keine Ungerechtigkeit, wenn der Direktor, der über dem Ganzen stand, einmal für die Minderheit entschied. Noch weniger kann ich Morschs Freude über die Änderung der Reifeprüfungsbestimmung teilen. Gewiß, ein 'Gut' muß jetzt nicht mehr als Ausgleich für ein 'Nicht genügend' angenommen werden, dafür kann aber ein 'Nicht genügend' durch 'Leistungen' in einem andern Gegenstande als ausgeglichen erachtet werden. Ich fürchte, von der Möglichkeit das 'Gut' nicht als Ausgleich zu benutzen wird erheblich weniger Gebrauch gemacht werden als von der, die sich durch die neuen Bestimmungen zugunsten der Schwächlinge ergibt. '3−' ist nach vieler Meinung auch noch eine 'Leistung'. Wenn Morsch glaubt, daß die Sache damit in guten Händen sei, wenn 'sie pflichtmäßigem Ermessen' der Prüfungskommission anheimgestellt ist, so zeigt dies seinen edlen Optimismus.

[1]) Hans Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband zur 2. Auflage (1910): Die amtliche Stellung der Oberlehrer in Deutschland und Österreich nach den neuesten Dienstanweisungen nebst sonstigen Ergänzungen. Leipzig, B. G. Teubner 1913.

Es freut mich, daß zum Schluß noch einmal die Worte des preußischen Kultusministers im Herrenhause vom 21. Mai 1912 abgedruckt werden, die gar nicht oft genug wiederholt werden können: 'Im Gegenteil, bei der Versetzung soll eine strenge Siebung der Schüler stattfinden, und nur der soll in eine höhere Klasse aufsteigen, der befähigt ist, dem Pensum in der höheren Klasse zu folgen.' Nebenbei bemerkt, manche meinen, diese Kundgebung sei für uns nicht maßgebend, solange sie nicht durch irgendeine amtliche Verfügung an uns bestätigt sei.

Zu dem allgemeinen Teil über Ministerial- und Kollegialsystem kann ich nichts hinzufügen, es ist eine geradezu musterhafte Abhandlung über den Gegenstand; ich möchte auch deshalb nicht einzelnes herausgreifen, sosehr es mich reizte, das über Bismarck und die vielen kleinen Bismarcks Gesagte wiederzugeben.

Es folgt dann, ebenfalls nach einer geschichtlichen Einleitung, die Betrachtung der neuen Dienstinstruktionen, von denen die preußische naturgemäß den breitesten Raum und die meiste Teilnahme in Anspruch nimmt, ohne deshalb die beste zu sein. Aus der Fülle der hier mit wunderbarer Kleinarbeit und doch immer von höherer Worte aus betrachteten Gegenstände greife ich einiges heraus.

Bei den Kompetenzen der Gesamtkonferenz spricht Morsch über den Unterschied zwischen Gegenständen, die dem 'Beschluß' unterliegen, und solchen über die 'verhandelt' wird. Diese Unterscheidung kann ich nicht für so harmlos halten wie Morsch. Tatsächlich wird die Konferenz über die Gegenstände, über die sie nach der D.-A. nur zu 'verhandeln' hat, eben nur gutachtlich vernommen, der Direktor entscheidet dann nach eigenem Ermessen auf dem Verwaltungswege durch eine Anordnung oder Verfügung. Mir ist bereits ein Fall bekannt, in dem diese Auslegung den Worten der D.-A. gegeben wurde. Aus Morschs abweichender Meinung zeigt sich übrigens, daß die Worte der D.-A., und das ist auch sonst der Fall, so diplomatisch gewählt sind, daß man sie gelegentlich deuten kann wie einen delphischen Orakelspruch.

Unter 'Lektüreplan, Verteilung der Unterrichtsfächer und Ordinariate' spricht Morsch ausführlich über die Frage, ob ein Lehrer längere Zeit mit derselben Klasse 'mitgehn' soll, oder ob sich häufiger Wechsel empfiehlt. An dieser Stelle hätte der Extemporaleerlaß gestreift werden können. Die Verpflichtung immer nur etwa $^1/_4$ schlechter Schüler in der Klasse zu haben (oder eigentlich erheblich weniger, denn beim Extemporale versagen erfahrungsgemäß aus allerlei Gründen stets auch einige gute!) macht es für den Lehrer geradezu notwendig mit der Klasse zu gehn. Wie soll er 'das Viertel herausbekommen', wenn ihm Schüler in die Klasse gesetzt werden, die wohl den milden Anforderungen des Versetzenden, aber nicht seinen entsprechen, wenn die Klasse nicht 'mehrfach gesiebt' ist, was sie sein soll.

Übrigens wird meiner Ansicht nach bei dieser Frage das Persönliche viel zu wenig berücksichtigt. Der eine Lehrer, der mehr an Personen hängt, liebt es eben, eine Klasse möglichst lange zu führen, und wird dann seinen Fähigkeiten entsprechend seine Sache besser machen, als wenn man ihn gegen seinen Wunsch zu oft wechseln läßt, der andre liebt die Abwechslung in Schülern, vielleicht auch in Fächern, und ihm sollte man tunlichst seinen Wunsch erfüllen. Von jeder Art werden sich in einem Kollegium finden, Sache des Direktors ist es eben zu entscheiden, wann ein Wunsch hinter dem andern zurückstehn muß, wessen Wünsche sich mit dem Nutzen der Schule gerade am meisten decken.

Der Abschnitt über Zensurprädikate gibt interessante Zusammenstellungen darüber, wie es in den einzelnen Staaten gemacht wird. Da hat natürlich jeder seine Meinung. Mir gefällt die österreichische Art, die nach 'genügend' nur noch 'nicht genügend' kennt (übrigens haben wir sie ja in der Reifeprüfung auch), weil ich doch den meisten zu viel Gewissen zutraue, als daß sie, wie Morsch fürchtet, 'aus Gutmütigkeit und Verlegenheit lieber das «Genügend» als das «Nicht genügend» erteilen'. Das 'Mangelhaft' dazwischen erscheint mir mindestens ebenso gefährlich, eben weil es 'nach der besseren wie schlechteren Seite gedeutet werden kann'.

Bei den 'Noten' im Betragen teile ich Morschs Meinung, möchte sogar noch einen Schritt weiter gehn. Man braucht ja nicht gerade wie in Polizeizeugnissen zu schreiben: 'Nachteiliges ist über ihn nicht bekannt geworden'; aber man könnte, wenn der Fall so liegt, jedes Prädikat, wie dies ja jetzt bei Fleiß möglich ist, sparen. Dann braucht man überhaupt keine Prädikate, sondern, wenn 'Nachteiliges bekannt geworden', konstatiert man die Tatsache und überläßt dem späteren Leser, sich daraus ein Prädikat selbst zu bilden. Das wird dann vielleicht angesichts der gleichen Tatsache bei dem Kommandeur eines Kavallerieregiments anders lauten, als bei dem Chef einer Bank oder dem Vorsitzenden einer theologischen Stipendiatenanstalt.

Den Abschnitt über 'Strafen', den ich wie den vorhergehenden, gerade weil der Verf. auch darin mit seiner Meinung hervortritt, zum vollständigen Durchlesen empfehlen möchte, will ich doch nicht vorbeigehn lassen, ohne eins nochmals ganz besonders zu betonen; auch Morsch hat 'Bedenken' dabei. Dieser Ausdruck scheint mir viel zu schwach. Ich halte es für den wundesten Punkt der ganzen Dienstordnung, daß jeder Arrest ohne Beaufsichtigung durch den Lehrer, also jede geschärfte Arreststrafe oder Karzerstrafe nunmehr in Preußen abgeschafft ist. Was wird denn die Folge sein? Wer Augen hat zu sehen, der sehe, wie seit dieser Bestimmung die schwersten Sachen leicht bestraft werden. Was liest man nicht alles in Klassenbüchern als: streng getadelt, scharf getadelt, ernstlich getadelt, wo sonst eben geschärfter Arrest eintrat. Ich kenne einen Familienvater, der am Nachmittag nach Schulschluß in den Weihnachtsferien 3 Stunden Arrest abgesessen hat, weil ein frecher, mehrfach vorbestrafter Sekundaner in provozierender Weise auf der Straße geraucht hat. Wie stark ist da die Versuchung ein Auge zuzudrücken, namentlich wenn man in einer nach Seite des Betragens schlecht 'gesiebten' Klasse oft mit solchen Fällen zu tun hat. 'Besonderer Fall', wird man sagen; aber auch besondere Fälle kann man ja in besonderen Fällen einmal übersehen, und dann ist das Unglück da. Auch Morsch sagt: 'darunter kann die Disziplin der ganzen Anstalt leiden'. Allzuviel haben wir auf diesem Gebiet bald nicht mehr zu verlieren.

Besonders möchte ich noch auf Morschs Vorschlag hinweisen, das bayrische Konrektorat auch bei uns einzuführen. Wie sehr wäre unsern Direktoren eine Entlastung (nicht durch Schreibhilfe allein) zu wünschen, wie sehr läge es im Interesse der Sache, wenn zur Leitung und Beaufsichtigung des Unterrichtsbetriebes für diejenigen Fächer, die der Direktor nicht selbst vertritt, ein anderer, ihm beigeordneter Fachmann mitwirken könnte! Wenn man Morschs eingehende Begründung dieses Vorschlags liest, kann man ihm die Zustimmung kaum versagen.

Natürlich wird auch die Frage des Privatunterrichts und der Pensionäre behandelt. Ich halte es nicht für gut, hierbei zu sehr das Interesse des Lehrers und des Standes in den Vordergrund zu stellen. Es gibt doch noch etwas, was darübersteht: das ist unser Beruf zu lehren und zu erziehen. Für besonders schwierige Fälle ist ein besonders geschickter Lehrer und Erzieher nötig. Es ist dies eine Art Spezialistentum; der eine kann eher einem unbegabten Menschen helfen, der andere mehr einem nachlässigen, dieser versteht es mehr mit großen, jener besser mit kleinen umzugehn, ein anderer hat wohl gar ein Talent zur Besserung von 'Verbrechern', und was dergl. Unterschiede mehr sind; ja es kann sogar ein Lehrer nach Person, Temperament zu einem Schüler gut passen und der einzige (d. h. im Gesichtskreis der Eltern befindliche) sein, der ihm helfen kann. Das, glaube ich, hat man bei der Weitherzigkeit der Bestimmungen der Dienstordnung auch ferner möglich lassen wollen.

Die Entscheidung darüber, ob ein besonderer Fall vorliegt, in dem gerade der betreffende Lehrer für den betreffenden Schüler als Privatlehrer oder Pensionsvater wünschenswert erscheint, liegt dem Direktor ob, von dessen Genehmigung nach der D.-A. die Erteilung von Privatstunden und die Aufnahme von Pensionären abhängig ist. Dazu gehören selbstverständlich, wie überhaupt in die oberen Stellen, Charaktere. Ein Direktor muß es auch übers Herz

bringen können, die erbetene Erlaubnis zur Übernahme einer Privatstunde oder zur Aufnahme eines Pensionärs zu versagen, wenn es ihm nicht 'mit dem Wohle der Schule vereinbar erscheint'. In diesem Falle hat der Wunsch des Lehrers, selbst wenn er der Nebeneinnahme aus besonderen Verhältnissen noch so dringend bedürfte, ebenso wie der Wunsch der Eltern, und sei der Vater in noch so hoher Stellung, hinter dem Interesse der Schule zurückzutreten. Wenn jetzt, nachdem sich durch die letzte Gehaltserhöhung unsere wirtschaftlichen Verhältnisse um so viel günstiger gestalten, noch immer Klagen über Privatstunden und Pensionärwesen zum Schaden unseres Amtes und Standes gehört werden, so muß es wohl an der nötigen Einsicht oder Tatkraft der verantwortlichen höheren Stellen fehlen.

Außerordentlich reichhaltig ist der Abschnitt über Versetzungen und Versetzungsprüfung, und er bringt gewiß jedem manches Neue. Hervorgehoben wird hier, daß Preußen von allen Staaten 'am nachsichtigsten, vielleicht am liberalsten' ist. 'Wie unrecht geschieht da Preußen, wenn Eltern, Publikum, Presse über zu harte, nervös machende Versetzungen klagen! Und doch — wem fiele hier nicht das Wort Zielinskis ein: 'Eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen'!

Interessant ist die Tatsache, daß die Jünglinge in Württemberg und Sachsen stärkere Körper und bessere Nerven haben müssen als z. B. in Preußen und Schwarzburg-Sondershausen, denn sie sind in der Lage bei der Versetzung nach Obersekunda eine regelrechte Prüfung abzulegen, wovon in Preußen nach kurzem Versuche abgesehen werden mußte. Morsch stellt bei dieser Gelegenheit die auch staatsrechtlich interessante Tatsache fest, daß nicht einmal die für alle deutschen Bundesstaaten geltenden Einjährigenzeugnisse in allen in gleicher Weise erworben werden.

Über Versetzungsprüfungen, die in Österreich auch sonst ohne schwere Schädigung der Jugend im Gebrauche sind, heißt es in den dort erschienenen 'Weisungen': 'Zunächst ist es gerade für die tüchtigsten Schüler ein beachtenswertes Bedürfnis durch eine Schlußleistung zu zeigen, was sie in ihrer bisherigen Klasse gewonnen haben; dann können bei einzelnen Schülern, bei welchen das Urteil im Laufe des Jahres schwankend blieb, die Leistungen in der Versetzungsprüfung mit entscheidend in die Wagschale fallen.' Morsch betont den Wert der Prüfungen besonders auch für die Lehrer. Mit Recht hebt er durch den Druck hervor: 'Wo längere Zeit hindurch die Schüler ohne jede Prüfung versetzt werden, greift zu leicht der Schlendrian Platz: der Direktor gefällt sich in der Rolle eines vorzüglichen Anstaltsleiters, unter dessen Auspizien, sogar ohne Prüfungen, alles zum besten gedeiht; die weit größte Zahl der Oberlehrer erteilt das Prädikat «genügend» fast allen Schülern und gefällt sich in der Rolle ausgezeichneter Pädagogen, welche in ihrer Beurteilung stets sicher sind und einer Kontrolle nicht bedürfen.'

Wer so schreibt, kennt die Welt, wie sie nun einmal ist, hat den Mut der Wirklichkeit ins Auge zu schauen und verzweifelt doch nicht in feigem Zagen an möglicher Besserung. Das zeigt die ganze Schreibart des Verf.s: bei aller Sachlichkeit und Objektivität, da wo der einzelne mit seiner Person zurückzutreten hat, zeigt seine Arbeit doch immer eine erfreuliche Frische der Darstellung, eine temperamentvolle Ausdrucksweise, die weit entfernt ist von der satten Sicherheit mancher modernen Pädagogen, die sich im unbeschränkten Besitze getragen wissen von der allgemeinen breiten Zeitströmung.

Da findet sich wohl auch manchmal ein Kraftausdruck wie folgender: 'Nun, die Schulreform sollte eben reüssieren, da mußten die Maschen so weit gemacht werden, daß die dicksten Dummköpfe durchkriechen konnten.' Oder es ist die Rede von 'indifferenten Naturen, denen alles Wurst ist', von 'eitlen Figuren, die alles beschönigen, was in ihren Stunden geschieht, damit sie nur nicht in den Ruf schlechter Pädagogen kommen, die auch, wenn sie an verwahrlosten Schulen tätig sind, sich durchzudrücken wissen' u. a. m. Doch wer wäre einem Schriftsteller nicht dankbar, wenn er ihm eine etwas spröde Kost durch gute Zubereitung und scharfe Würze recht genießbar macht.

Mehr aber darf ich nun nicht verraten, sonst bleibt schließlich der Band erst recht nur als eine schöne Ergänzung im Bücherbrett des einzelnen oder auch der Bibliothek der Schule bei der ohnedies etwas verstaubten pädagogischen Abteilung stehn.

Wilhelm Schonack, Der Horazunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Lateinischen in der Gymnasialprima. Berlin, Weidmannsche Buchhdlg. 1912. VIII, 144 S. — 3 Mk.

Dem Verfasser dieses interessanten Buches scheint gerade die rechte Zeit gekommen zu sein für einen erneuten Beitrag zur Horazpädagogik; er hält Horaz auch unter den veränderten Verhältnissen des Gymnasialunterrichts für den geistigen Mittelpunkt des Lateinischen in der Prima, das tiefgründig betrieben werden müsse, weil zwischen der Lehrweise des Obergymnasiums und der der ersten Studiensemester keine unüberbrückbare Kluft bestehe. Das letztere zugegeben, so wird auch der Lehrer diese Arbeit mit Gewinn lesen, der einen anderen Mittelpunkt des Lateinunterrichts vorzieht, sei es Cicero oder Tacitus oder Seneca, und noch mehr derjenige, welcher mit dem Mittelpunkte etwa alle zwei Jahre wechselt, falls ihm dauernd dieser Unterricht zufällt, ein Verfahren, auf das 'die Bewegungsfreiheit des Lehrers' grundsätzlich im eigenen Interesse nicht verzichten sollte.

Nach einer kurz einleitenden Betrachtung über Horaz als geistige Großmacht setzt Schonack im ersten Teil sich mit den Fragen des Lehrstoffes im allgemeinen wie im besonderen auseinander, um dann im zweiten Teile eine Darstellung der Darbietung, des Lehrverfahrens zu geben, die wiederum in die zwei Abschnitte: 'allgemeine Gesichtspunkte' und die 'schulmäßige Interpretation des Horaz' zerfällt. Der Verfasser kennt die weitverzweigte Literatur, wobei mir nur aufgefallen ist, daß 'die Episteln des Horaz' von G. Kettner nicht erwähnt werden. Das Urteil ist besonnen und bemüht sich, zwischen Gegensätzen zu vermitteln. So gleich bei der Frage, ob an erster Stelle die Oden zu behandeln seien oder die Sermonen, wo der Verfasser zwar auch die Odenlektüre als das Hauptziel des Horazunterrichts ansieht, es jedoch für durchaus wünschenswert hält, daß die Lektüre auch auf die Satiren und Episteln ausgedehnt werde; bei ausreichender Zeit nämlich, und wenn der Unterricht in geeigneten Händen liege und die Schülerzahl nicht zu den gottverlassenen gehöre. Bei diesem Standpunkte trifft dann auch der für die Sermonen aufgestellte Kanon im wesentlichen wohl das Richtige: Sat. I 6. 9. II 6. Epist. I 1. 2. 4. 7. 20. Ich meine allerdings, daß solche Festsetzungen mehr für Anfänger Fingerzeige geben werden, und denke mir, daß doch auch hier die von Schonack selber mehrfach berufene Persönlichkeit des Lehrers die Auswahl bestimmen wird, so daß derselbe Lehrer vielleicht die ersten Jahre die Oden bevorzugen, danach den Schwerpunkt auf die Sermonen verlegen und schließlich so zu der ihm selbst gemäßesten Auswahl bezw. zu einem Wechsel in dieser kommen mag. Damit erledigen sich auch solche Fragen wie die nach der Hereinziehung der Epoden von selbst, d. h. nach individuellen Umständen und von Fall zu Fall. Ist die Schülergeneration gut, wird man sogar O. Jägers Praxis befolgen können und die ersten drei Odenbücher in Unterprima, in Oberprima möglichst das ganze erste Buch der Episteln neben einer Auswahl aus den Satiren lesen. Beifall finden wird Schonacks Behandlung der Frage nach dem 'Ungehörigen' und nach dem 'Minderwertigen' in den Oden; sehr sympathisch hat michhier berührt die Anerkennung auch des zweiten der von Gebhardi aufgestellten Gründe: unwert der Lektüre seien 'solche Gedichte, deren Gedankengang und deren Pointe so dunkel und so bestritten ist, daß wir gut tun, sie den Abhandlungen der Fachgelehrten als wissenschaftliche Beute zu überlassen'. Wer selbst erfährt, wie schwer es oft schon bei deutschen Gedichten ist, dem Schüler eine Empfindung für die Schönheit oder ein tieferes Verständnis für den philosophischen Gedanken in der poetischen Form zu erschließen, wird dem gewiß beistimmen und nur ganz besonders gute Schüler mit diesen strittigen Dingen beschäftigen; andernfalls dürfte es schwer sein, 'den Schüler so zu stellen, daß er gegen den Autor niemals Widerwillen empfinden kann'. Schonacks Vorschlag einer

beschränkten Lektüre der sogenannten literarischen Episteln und der Ars poetica, wofür er die Stellen kurz heraushebt, wird sich unter günstigen Umständen verwirklichen lassen.

Im zweiten Teile, der Darbietung, behandelt der erste Abschnitt in theoretischen Erwägungen folgende allgemeine Gesichtspunkte: Einleitung in das Leben und die Werke des Horaz, Behandlung der Metrik, das Lesen, der Sprachschatz, die Berechtigung eines Kanons für die Lektüre, die Anordnung der Gedichte. Auch hier gilt das über den ersten Teil Gesagte. Richtig ist die Bemerkung, daß bei der vielbeliebten Gruppierung der Oden nach dem Inhalt die Motive sich oft so kreuzen und vermischen, daß es eben ohne Gewalt dabei nicht abgeht. Womit Schonack denn auch der Lesung nach der vom Dichter selbst gewählten Reihenfolge der Gedichte und Gedichtgattungen das Wort redet. Der zweite Abschnitt enthält endlich die Darstellung des Lehrverfahrens im einzelnen, die schulmäßige Interpretation. Der Verfasser verlangt mit Recht von Anfang bis Ende des Horazunterrichts ständige und genaue Präparation unter Vermeidung gedruckter Präparationen und Spezialwörterbücher als Vorbereitung auf spätere wissenschaftliche Arbeit. Bei dem Kapitel: 'Die historische Erläuterung' erklärt er sich mit Weißenfels solidarischdahin,daß man'Blicke in die damalige Zeitgeschichte nicht als Hauptsache behandeln darf', in den Fragen der Abfassungszeit empfiehlt er Zurückhaltung. Bei der philosophischen Erklärung warnt er vor moralisierenden Vorträgen, bei Erläuterung der religiösen Stellung des Horaz vor zu weitem Eingehen auf die Formen des religiösen Denkens; beim Kapitel: 'Dispositionsschemata' rät er von der Anschauung abzugehen, daß scharf umrissene Dispositionsschemata zu jedem gelesenen Gedicht eine unumgängliche Lehraufgabe darstellen; Beziehungen zum heutigen öffentlichen und wirtschaftlichen Leben bei der Horazinterpretation aufzusuchen hält er nicht für richtig, das Vergleichen mit Stellen aus den antiken Autoren hingegenfür ungleich wichtiger alsmit solchen aus den modernen Dichtern. Überall ein besonnenes Urteil, gestützt auf Sachkenntnis.

So glaube ich das Buch Schonacks allen Horazlehrern empfehlen zu können; auch der praktisch Erfahrene wird es nicht ohne Gewinn lesen und am Ende ebenso erstaunt sein wie der Schreiber dieser Zeilen, wenn er gewahr wird, daß der Verfasser so sicherer Urteile kein alter Praktiker ist, sondern im Anfange der Lehrtätigkeit steht.

Hermann Schurig.

Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. Herausgegeben von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. I. Band, 2. Auflage. Leipzig, Dyksche Buchhandlung 1912. IX u. 249 S. 8°. 2,65 Mk.

Der Geschichtsunterricht kann sich auch auf der Schule nicht darauf beschränken, nur die Tatsachen und Data dem Gedächtnis einzuprägen, sondern muß zum Verständnis der Vergangenheit und zur Erweckung einer gesteigerten Anteilnahme möglichst auch Abschnitte aus den Quellen bieten. Der unmittelbare Eindruck der aus der Zeit selbst erwachsenen Darstellung ergänzt und befestigt den Vortrag des Lehrers. Im Jahrgang 1912 dieser Zeitschrift (Abt. II Heft 6, S. 329) ist bereits ein Quellenlesebuch angezeigt, welches indessen in erster Linie für quellenkundliche Übungen auf der Universität bestimmt ist und dann auch nur das kulturhistorische Material bietet, aus dem also der Lehrer des Geschichtsunterrichts nur gelegentlich etwas verwerten, und das vor allem den Schülern selbst nicht in die Hand gegeben werden kann; auch legt es das Hauptgewicht auf die Entwicklung der Geschichtschreibung, einen Gegenstand, mit dem man sich schwerlich auf der Schule wird beschäftigen können, wogegen anderes, das man hier verwerten könnte, zurücktritt. Ganz anders geartet ist das vorliegende Quellenlesebuch. Dieses ist aus den Bedürfnissen des Schulunterrichts erwachsen und zunächst auch nur hierfür bestimmt. Es soll die gesamte Geschichtsdarstellung durch zeitgenössische Zeugnisse erläutern. Dabei kam es natürlich auf passende Auswahl des Stoffes an, welche einerseits nur das Wichtigste in den Vordergrund schob und andrerseits aus den Quellen selbst alles Nebensächliche und Weitläufige aus-

schied. Wir halten die getroffene Auswahl für zweckentsprechend, und wenn der eine oder andere noch einzelnes vermißt, so wird er sich damit zufrieden geben können, daß man unmöglich allen Wünschen gerecht zu werden vermag.

Das Buch, dessen Wert sich daran bemessen läßt, daß schon vor Erscheinen zwei starke Auflagen durch Vorausbestellung vergriffen waren und seit der Ausgabe innerhalb dreier Vierteljahre zwei neue starke Auflagen nötig geworden sind, verdankt seine Entstehung der Anregung der Hamburgischen Schulsynode. Man wollte ein Quellenbuch schaffen, das zu freier Lektüre sowohl im Unterricht wie vom Schüler zu Hause benutzt werden konnte. Die Auswahl und Gruppierung wurde in die Hand des Geschichtsausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens gelegt. Der Stoff ist dem großangelegten Sammelwerke 'Die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit' mit Genehmigung des Verlags derselben entnommen. Damit hat derjenige, welcher noch etwas mehr aus den Quellen bieten möchte, jederzeit einen Anhaltspunkt, wo er den weiteren Stoff findet.

Der vorliegende erste Band reicht von der Kimbernzeit bis zum Ausgang der deutschen Karolinger. Ohne Zweifel umfaßt diese Zeitspanne viele hochinteressante Begebenheiten. Die Entwicklung geordneter Staatswesen aus dem Zerfall des alten Römerreiches auf dem Wege über die Wanderungen und Verschiebungen der deutschen Stämme hat eine Reihe kraftvoller Persönlichkeiten gezeitigt, mit denen man sich, um sie entsprechend würdigen zu können, weit mehr beschäftigen sollte, als dies gewöhnlich geschieht. Und auch im Geschichtsunterrichte sollte man hierbei etwas länger verweilen. Dann fordert auch die Eigenart der auftauchenden Völkergruppen dazu heraus, mehr über ihr Wesen und Leben, ihre Anschauungen und Bestrebungen zu erfahren; also das Kulturhistorische wird zu seinem Rechte kommen müssen. Und endlich fällt in diese Zeitspanne auch das Bekanntwerden der germanischen Stämme mit dem Christentum, das von weittragendem Einfluß für alle Folgezeit gewesen ist; auch hier kann bei mancher edlen Persönlichkeit verweilt werden. So bietet sich also Gelegenheit genug, die zeitgenössischen Berichte reden zu lassen. Selbst wenn dieselben hin und wieder einseitige Parteistellung verraten, können sie doch das allgemeine Bild nicht verwischen, und viele derselben lesen sich mit Spannung und Genuß. 'Aus der Zeit vor der Völkerwanderung', 'Aus der Zeit der Völkerwanderung' und 'Die Zeit der Karolinger' sind die drei Gesichtspunkte, unter denen der Stoff gruppiert ist. Lebendig tritt in den ausgewählten Abschnitten die Vergangenheit vor uns, und es ist ein guter Gedanke gewesen, jeden wissenschaftlichen Apparat beiseite zu lassen, damit die Unmittelbarkeit der Wirkung nicht beeinträchtigt werde. Der Lehrer, der dieses Buch benutzt, kann ja immer noch, wo es ihm nötig scheint, die eine oder andere kritische Bemerkung hinzufügen.

Wir sind überzeugt, daß ein Quellenlesebuch den Geschichtsunterricht viel anziehender gestalten kann, und deshalb ist das vorliegende unbedingt zu empfehlen. Allerdings werden wir die Frage erheben müssen, ob sich bei zwei wöchentlichen Geschichtsstunden so viel Zeit ersparen läßt, daß man Quellenlektüre treiben kann. Eine Vermehrung der Unterrichtsstunden müßte doch wohl die unausbleibliche Folge sein, wenn man das Pensum bewältigen will. Immerhin kann man Versuche machen und gegebenenfalls den mündlichen Vortrag etwas kürzer fassen, wenn eine Erläuterung durch Lektüre nebenhergeht. Auf die beiden noch folgenden Bände, die bis zum XV. Jahrh. reichen werden, sind wir gespannt.

Emil Herr.

(2. September 1913)

DIE NEUE BAYRISCHE PRÜFUNGSORDNUNG FÜR DAS LEHRAMT AN HÖHEREN LEHRANSTALTEN UND DIE GEGENWÄRTIGE PREUSSISCHE

Von Julius Wassner

Seit dem 1. Oktober 1912 ist in Bayern eine neue Prüfungsordnung eingeführt, deren Durchsicht für jeden, der sich für die Ausbildung unseres Oberlehrernachwuchses interessiert, von höchstem Reiz ist, natürlich für den besonders, der mitten in der Prüfungsarbeit oder, wie es weniger erfreulich heißt, in dem Prüfungsgeschäft steht. Wer sich mit Ernst und Eifer dieser Aufgabe widmet, empfindet oft allerlei Unbehagen: es ist nicht immer nur der Mißmut über schlecht vorbereitete Kandidaten, sondern vielmehr die Frage, ob sie allein an einem Mißlingen schuld sind; ob immer alles so richtig angefaßt war, daß mit Notwendigkeit ein gerechtes Urteil erfolgen mußte. Die Auffassungen der Prüfenden — seien sie Universitätslehrer oder Schulmänner (von den Kandidaten selbst nicht zu reden) — über die Ordnung, in der die Prüfung sich vollzieht, über die vorausgegangene Ausbildung der Kandidaten, über die Bedeutung des Studiums und weiter zurück über ihre Vorbildung auf den höheren Lehranstalten weichen oft recht erheblich voneinander ab, und prinzipielle wie praktische Fragen treten einem auf Schritt und Tritt entgegen. Da kann die Betrachtung einer neuen Prüfungsordnung, und nun gerade derjenigen des nächstgrößten deutschen Bundesstaates, besonders klärend wirken, zumal die Verhältnisse trotz des gleichen Zieles die größten Unterschiede aufweisen. Der Norddeutsche schaut hier doch in eine ihm nicht ohne weiteres vertraute Welt: er hat bei manchem umzudenken, sich neu einzufühlen, andere Vergleichspunkte zu finden, und dabei wird er aufmerksamer und gewinnt an Verständnis für das Heimische, wie es der Segen jedes derartigen Vergleiches ist. So vermag vielleicht gerade jetzt, wo über die gegenwärtige preußische Prüfungsordnung so manche Fragen aufgetaucht sind[1]), eine vergleichende Erörterung uns weiterzuhelfen. Dabei wird für uns die Betrachtung, wie sich die neue bayrische Prüfungsordnung zur bisherigen bayrischen verhält, zurücktreten dürfen: uns genügt es, zu sehen, wofür sich die bayrische Unterrichtsverwaltung im gegenwärtigen Augenblick entschieden hat, um daran zu messen, was wir haben, vielleicht auch, was wir ändern und behalten möchten.

[1]) Vgl. Max Klatt, Waren die Ergebnisse der Oberlehrerprüfungen in früheren Jahrzehnten besser als in den letzten Jahren? Deutsches Philologenbl. 1913 Nr. 16, und H. Morsch ebenda 21. 22. 25. Die bayr. Prüfungsordnung erschien in der Pregerschen Univ.-Buchhandlung in München.

Fünf Punkte, in denen sich die bayrische Prüfungsordnung von der preußischen unterscheidet, springen schon beim ersten Überblick ins Auge: die Zerlegung der Gesamtprüfung in zwei getrennte Abschnitte, die sogenannte 'besondere Prüfung' zum Nachweis der Befähigung zur Bekleidung von Vorstandstellen (sowie zur Unterrichtserteilung in den drei oberen Klassen), Zahl und Verbindung der Lehrfächer, die nötig sind um ein Zeugnis zu erlangen, die Bedingung eines Studiums von acht Halbjahren und eine größere Gebundenheit durch eine Menge von Einzelbestimmungen.

I

Das Wichtigste ist zunächst die Teilung der Prüfung in zwei Abschnitte, zwischen denen das Seminarjahr abgeleistet werden muß. Damit hat also Bayern die Einrichtung obligatorisch gemacht, die bei uns in das Belieben jedes Kandidaten gestellt ist. Zwar auch erst seit kurzer Zeit, denn erst seit 1906 kann der Kandidat den Antrag stellen, daß die Allgemeine Prüfung und die Fachprüfung getrennt werden. Aber auch diese Trennung ist noch an die besondere Bestimmung gebunden, daß beide Prüfungen innerhalb desselben Halbjahres und höchstens getrennt durch einen Zeitraum von drei Monaten erledigt sein müssen und daß außerdem noch eine halbe Prüfungsgebühr entrichtet wird. Beabsichtigt ist also eigentlich auch jetzt noch die Erledigung der ganzen Prüfung in einem Termin, über dessen Ausdehnung auf einen Tag oder mehr nichts gesagt ist. Der ursprünglichen Absicht gegenüber bedeutet die Einräumung der Möglichkeit der Teilung schon ein Durchbrechen des Prinzips, und tatsächlich mehren sich, soweit wenigstens meine Beobachtungen reichen, die Anträge der Kandidaten auf Trennung von Jahr zu Jahr.

Man kann sich doch auch nicht darüber wundern, wenn ein Kandidat ungern einer vielgesichtigen Prüfung entgegengeht: seine Vorbereitung auf das Vielerlei, das seiner wartet, zwingt ihn zur Zersplitterung und macht ihn unruhig. Namentlich die Mathematiker und Naturwissenschaftler haben es in dieser Beziehung nicht leicht: wer eine Lehrbefähigung in Mathematik, Physik, Botanik-Zoologie oder Chemie-Mineralogie erwerben will, muß sich, die Allgemeine Prüfung eingerechnet, in acht oder neun Fächern prüfen lassen! Mag die Prüfung im einzelnen noch so kurz sein, mögen die Anforderungen noch so bescheiden gestellt werden, die Fülle des Stoffes bleibt für die meisten Kandidaten geradezu beängstigend. Demgegenüber verschlägt der Hinweis auf die Prüflinge nichts, die sich dadurch die Arbeit vereinfachen können, daß sie in einem der 'allgemeinen' Fächer gleichzeitig eine Lehrbefähigung erwerben. Es ist ja in der Tat möglich, durch geschickte Zusammenstellung der Fächer sie auf etwa die Hälfte der vorgenannten Zahl herabzudrücken, und wer will, kann sich ein ganz hübsches Zeugnis durch nur vier Prüfungsfächer erwerben (philosophische Propädeutik, Deutsch, Religion und Pädagogik). Findige Köpfe wissen diesen Weg natürlich auch wohl zu laufen. Kann man es ihnen verdenken, wenn sie wenigstens den Versuch machen, durch eine etwas intensivere Vorbereitung und etwas längere Prüfung in einem Fache, in dem sie sich sowieso prüfen lassen

müssen, wenn die Götter gnädig sind noch eine Fakultas für die zweite Stufe herauszuschlagen und damit ihre Zukunftsaussichten zu verbessern? Ich möchte den Herren Philosophen nicht zu nahe treten, aber ich fürchte doch, daß manche Bewerbung um die philosophische Propädeutik aus solchen Erwägungen heraus ihren Ursprung genommen hat.

Ich kann mich daher mit Rücksicht auf alle diese Tatsachen und Möglichkeiten — die Beibehaltung der Allgemeinen Prüfung, über die noch zu reden sein wird, vorausgesetzt — nur für die völlige Trennung der Fachprüfung von der Allgemeinen Prüfung, wie sie in Bayern[1]) besteht, aussprechen.

Die Frage ist dann nur gleich: Wohin mit der Allgemeinen Prüfung? Gehört sie ans Ende der praktischen Vorbereitungszeit wie in Bayern oder erscheint eine andere Anordnung vorteilhafter, etwa die österreichische, die eine philosophisch-pädagogische Vorprüfung in die Studienzeit einschiebt? Zwar spricht für diese letztere Einrichtung, daß der Student zunächst für das Studieren überhaupt einen allgemeinen, sein ganzes geistiges Leben begründenden und festigenden Unterbau erhält und daß er sich später ungestörter seinen Fachstudien bis zu ihrem Abschluß widmen kann. Das ist an und für sich schön gedacht, aber andere Erwägungen sprechen doch dagegen. Denn in Wahrheit sind viele unserer Studenten, sobald sie von der Schule kommen, noch nicht reif für die Tiefen der Philosophie und gelangen zu einem inneren Verhältnis zu ihr erst im Verlauf ihrer studentischen Entwicklung. Es besteht daher die Gefahr, daß die Philosophie, wie Friedrich Paulsen gesagt hat, 'zum Fuchsenstudium degradiert würde', und daß der junge Mensch dieses Gebiet als 'erledigt' für immer hinter sich läßt, nachdem er sich wohl oder übel bis zu seiner ersten Prüfung mit ihm abgefunden hat. Dementsprechend heißt es in den 'Reformvorschlägen für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Mathematik und Naturwissenschaften' vom J. 1907[2]): 'Wir nehmen an, daß 'diese Gebiete [der Philosophie] in lebendiger Form zur Geltung gebracht werden 'sollen, welche den Kandidaten anleitet, über die besondere Bedeutung seiner 'Fachgebiete im Rahmen des Gesamterträgnisses wissenschaftlicher Arbeit eine 'klare und zutreffende Auffassung zu gewinnen. Wir empfehlen eben deshalb, diese 'Studien erst auf die zweite Hälfte der Studienzeit zu verlegen, wo der Kan'didat neben reiferem Urteil bereits über einen umfassenden Stoff spezifischen 'Wissens verfügt.' Die österreichische Regierung scheint das auch zu empfinden, denn sie untersagt eine Meldung zu der Prüfung in der Philosophie vor dem Ende des fünften Semesters. Aber auch hier dürfte der Abschluß zu früh gemacht sein, ganz gewiß für die Pädagogik, deren wirkliches Verständnis dem Jünger dieser Kunst doch erst im Laufe der Zeit aufgeht.

[1]) Darüber, daß Baden sie auch neuerdings nicht angenommen hat, vgl. H. Morsch, Die jüngste badische Prüfungsordnung vom 14. April 1913 und die Reform unseres philologischen Staatsexamens (im Deutschen Philologenblatt 1913 Nr. 25 S. 319 f.).

[2]) Gedruckt als Anhang zu 'Universität und Schule, Vorträge von Klein, Wendland, Brandl, Harnack' (1907), und in Gutzmers Gesamtbericht über 'die Tätigkeit der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte' (1908) S. 264 ff. Die angeführte Stelle S. 67 bzw. 287.

Paulsen[1]) macht auch darauf aufmerksam, daß das Fachstudium durch Hinausschiebung eines ernstlichen Beginns auf das fünfte Semester äußerlich und innerlich verkürzt und die Gesamtstudienzeit, namentlich wenn noch ein Mißerfolg im Zwischenexamen eintrete, noch weiter verlängert würde, 'eine in jeder Hinsicht unerwünschte Wirkung'.

Diese Gründe scheinen bedeutungsvoll genug, um eine solche Vorprüfung — ein Philosophikum ähnlich dem Physikum der Mediziner — trotz alles sonst Verlockenden, was sie haben könnte, nicht zu empfehlen. Wenn man aber gegen sie die Furcht ins Feld führen wollte, daß sie den deutschen Studenten zu sehr einschnüre, ihn gängle und ihn in seiner Freiheit störe, so erscheint mir dieser Einwand nicht beweiskräftig.

Eine solche Vorprüfung engt unsere jungen Philologen nicht mehr ein als Mediziner und Juristen. Man hat vor den in der Prüfungsordnung (§ 8 Anm.) angekündigten, aber noch nicht erschienenen Studienplänen eine heillose Angst, als würden sie nichts wie Stricke und Banden sein. Es läßt sich doch auch denken, daß sie Hilfen darstellen könnten, wie ein junger Mensch seinen Weg sicherer und fruchtbarer einrichten kann, als wenn er sich völlig selbst überlassen bleibt.[2]) Sieht man die Vorlesungen in den Exmatrikeln der zur Prüfung sich meldenden Kandidaten durch, dann findet man vielfach eine verblüffende Wahllosigkeit im Gang der Studien neben einer sehr einseitigen Beschäftigung mit dem eigentlichen 'Fach'. Diesem letzteren Mangel tritt zwar die Prüfungsordnung entgegen, indem sie verlangt, daß der Kandidat 'mehrere Vorlesungen von allgemein bildendem Charakter gehört haben muß', aber es wäre doch wünschenswert, wenn hier deutlicher angegeben würde, was gemeint sei, und etwa Vorlesungen aus den grundlegenden Gebieten der Philosophie und der Pädagogik besonders erwähnt würden. Vielleicht führt unsere weitere Entwicklung von selbst zu einer Abänderung unserer Art zu studieren.

Es ist bekannt, daß sehr ernsthafte, weit ausschauende Männer von dem heutigen Studienwege unserer akademischen Jugend, insbesondere der philologischen, nichts wissen wollen, weil sie in ihm unzeitgemäße, Kraft und Zeit vergeudende Planlosigkeit zu erkennen glauben. Gewiß haben sie in mancher Beziehung recht, und zweifellos ließe sich an der studentischen Ausbildung vieles bessern — ich will nur erinnern an die Frage, ob große mehrstündige Kollegs auch da noch am Platze sind, wo eine entsprechende Literatur Ausreichendes gibt; ob für ältere Semester nicht eher kurze, zweistündige, mehr über den Stand bestimmter Fragen unterrichtende Vorlesungen am Platze sind u. dergl. Aber wir können diesen so reizvollen Zukunftsplänen hier nicht weiter nachgehen; wir müssen zur Lage der allgemeinen Prüfung zurück und bleiben dabei stehen, daß sie lieber nicht als Vorprüfung gestaltet wird.

Dann würde also die bayrische Anordnung, die sie ans Ende der prak-

[1]) Die Rechtsverhältnisse des höheren Lehramts. Monatschrift 1906 S. 15.

[2]) Vgl. z. B. die 'Schemata für die generellen Studien der beiden Gruppen' (Mathematik-Physik und Chemie-Biologie) in den (S. 443 angeführten) Reformvorschlägen vom J. 1907, Abschn. V unter B und C; S. 68ff., bzw. 288ff.

tischen Vorbereitungszeit legt, in Frage kommen. Hierbei ist allerdings zu bemerken, daß Bayern nur eine einjährige Probezeit bis zur Erwerbung der Anstellungsfähigkeit hat, wir eine zweijährige. Bei uns würde dann sinngemäß die zweite Prüfung ans Ende des Probejahres zu legen sein.[1]) Das würde den Vorteil haben, daß der Kandidat während seiner praktischen Vorbereitungszeit ganz anders Zeit und Ruhe hätte, sich auf diese Prüfung vorzubereiten, und ihr freudiger und gereifter entgegengehen könnte, als es jetzt unter dem Doppeldruck der großen Prüfung möglich ist.

Dieser Lage am Ende des Probejahres stehen nun aber praktische Gründe im Wege, vor allen Dingen die Frage nach der Zusammensetzung der Kommission, sowie Ort und Zeit ihres Zusammentritts. Diese Schwierigkeit löst sich sofort, wenn die Prüfung am Ende des Seminarjahrs abgelegt wird, und darum ist sie auch in Bayern einfach erledigt. Hier wird der Prüfungsausschuß aus dem Ministerialkommissar, dem 'Seminarvorstand' und den Seminarlehrern sowie einem Vertreter der Philosophie und 'erforderlichenfalls' einem Vertreter der Pädagogik gebildet. So würde auch bei uns an jedem Seminar der Grundstock des Prüfungsausschusses von selbst gegeben sein; er brauchte dann nur durch den zuständigen Provinzialschulrat und vielleicht durch einen Vertreter der Philosophie ergänzt zu werden (ein Vertreter für Pädagogik würde wohl nicht besonders erforderlich sein). Der Ort wäre gegeben, und die Bedingungen, unter denen der Kandidat geprüft wird, wären ihm vertraut. Das alles wird bedeutend schwieriger, umständlicher, zeitraubender und — kostspieliger, wenn die Kandidaten während des Probejahres über die ganze Provinz zerstreut sind. Eine Kommission an jeder Schule ließe sich vielleicht wohl bilden, aber es erscheint sehr schwierig, daß der betreffende Schulrat neben seinen anderen Aufgaben auch diese noch lösen soll, wenn die Prüfungen, wie es wünschenswert erscheint, möglichst in der zweiten Hälfte jedes Halbjahres an den verschiedenen Anstalten abgehalten werden. Dieselbe Schwierigkeit würde sich für einen Vertreter der Philosophie ergeben, in dem man sich doch gerne einen Universitätsprofessor denkt. Auch wird man wohl nicht eine Vereinigung der Kandidaten an einem dritten Ort wünschen, da ja damit gerade die unmittelbare Beziehung zu den ihnen bisher gegebenen Unterrichtsbedingungen vernichtet werden würde. Bei den Volkschullehrern ist man durch die neue Prüfungsordnung von diesem Wege ja jetzt auch gerade abgekommen. Es fragt sich also, ob der Zeitgewinn für die Prüfung, wenn sie zwei Jahre nach der Fachprüfung abgehalten wird, diese Schwierigkeiten aufwiegt und ob man nicht vielleicht den Mittelweg einschlagen könnte: die Prüfung am Ende des Seminarjahrs abzuhalten und die endgültige Zuerkennung der Anstellungsfähigkeit, nach Bewährung während des Probejahres, am Ende dieses Zeitabschnittes auszusprechen. Jetzt geschieht ja schon etwas Ähnliches.

Auch Morsch hat sich neuerdings[2]) mit Lebhaftigkeit dafür ausgesprochen,

[1]) Wo Befreiung vom Probejahr oder auch vom Seminarjahr und Probejahr gewährt wird, würde vielleicht auch auf diese zweite Prüfung verzichtet werden.

[2]) Deutsches Philologenblatt 1913 S. 320.

daß 'eine so wichtige, kaum wieder gut zu machende Sache wie die «Anstellungsfähigkeit» überhaupt nur durch ein Examen erlangt werden dürfe'. In der Betonung der Bedeutung der Anstellungsfähigkeit hat er sicher ganz recht, und daß ihre Anerkennung ernst genug ist, um durch eine Prüfung besiegelt zu werden, wird man ihm gerne zugeben. Aber die Prüfung allein tut es nicht; denn sie bleibt stets — Prüfung, d. h. ein Vorgang, der nicht immer von Zufälligkeiten aller Art frei und unberührt abläuft. Morsch unterschätzt doch, wie mir scheint, das bisherige Verfahren etwas zu sehr, wenn er meint, daß die jetzige kurze 'Besichtigung' von 25—30 Minuten durch den Schulrat, zumal der Kandidat hier sehr wenig aktiv sei, nicht ausreiche. Es gehen doch in allen Zweifelsfällen sicher ernsthafte Überlegungen voraus. Käme es nur auf eine einzige Lehrprobe an, so könnte er mit Recht Bedenken erheben; aber dann eigentlich noch viel mehr gegen eine kurze Lehrprobe vor einer eigens dazu zusammentretenden Prüfungskommission, die dem Kandidaten leicht seine natürliche Unbefangenheit raubt. Tatsächlich bestimmt auch die bayrische Prüfungsordnung für die praktische Prüfung eine Lehrprobe von drei Stunden — je eine Unterrichtsstunde aus den drei Prüfungsgebieten des Kandidaten —, offenbar um ihm Gelegenheit zu geben, nicht alles auf eine Karte zu setzen sondern sich in ruhiger Entwickelung zu zeigen. Außerdem wird dort der Prüfungsausschuß sein Urteil auch nicht auf der einen, selbst dreistündigen, Probelektion aufbauen, sondern seine vorher erworbene Kenntnis mit verwerten; dafür ist ausdrücklich gesorgt, denn 'für die Feststellung der Note aus der Lehrbefähigung ist die Seminarqualifikation, d. h. das vom Seminarleiter und -lehrer am Schluß des Seminarjahres abgegebene eingehende Urteil über pädagogisch-didaktische Befähigung des Kandidaten mit zu berücksichtigen' (§ 33, 5). Kommt also dies auch in Preußen zusammen: Urteil über praktische Bewährung, Probelektion und Prüfung in allgemeinen Fächern, dann darf man annehmen, daß im Verein mit dem die Gewissen schärfenden Ministerialerlaß vom 2. Januar 1913 dafür gesorgt ist, daß Unberufene nicht über die Schwelle der Anstellungsfähigkeit gelangen; aber der Probelektion würde ich hierbei nicht den Hauptausschlag zuerkennen.

Wie sieht es nun mit dem Inhalt des zweiten Prüfungsabschnittes in Bayern aus? Entspricht er dem unserer Allgemeinen Prüfung? Nur zum Teil; denn abgesehen davon, daß sie vor allen Dingen eine praktische Prüfung ist, hat sie als Prüfungsfächer nur Pädagogik und Philosophie festgehalten, während Deutsch und Religion weggefallen sind. Statt unserer mündlichen Prüfung im Deutschen tritt für alle Kandidaten ohne Unterschied ihrer Studienrichtung schon beim ersten Prüfungsabschnitt, also bei der Fachprüfung, 'ein deutscher Aufsatz über ein allgemeines, dem Gedankenkreise des Kandidaten entnommenes Thema als Nachweis der allgemeinen Bildung, wobei drei, verschiedenen Gebieten entnommene Themata zur Wahl zu stellen sind (Arbeitszeit 4 Stunden)' — also eine Klausur wie in unserer Reifeprüfung. Hierin liegt insofern jedenfalls eine Vereinfachung, als eine Vorbereitung auf diesen Aufsatz ausgeschlossen erscheint, für den Kandidaten also ein 'Fach' fortfällt.

Sollen wir nun dies nachmachen? Sollen wir den letzten Rest der 'Allgemeinen Bildung' — Religion und Deutsch — auch aufgeben und die Prüfung nur auf Philosophie und Pädagogik beschränken? Mit dieser Frage betreten wir den heißen, viel umstrittenen Boden der Prüfung in der 'Allgemeinen Bildung' überhaupt und müssen uns dabei gleich sagen, daß wir hier nicht leicht einen Standpunkt finden können, der von allen gleichmäßig geteilt wird. Denn die Ansichten stehen sich hier sehr entschieden gegenüber: Männer wie Fries[1]), Paulsen[2]) auch Cauer[3]) halten an ihr fest; Matthias[4]) hat sich gegen ihre Beibehaltung ausgesprochen, und dem haben sich in letzter Zeit viele andere Schulmänner angeschlossen.[5]) Eine vermittelnde Stellung scheint Münch eingenommen zu haben.[6])

Ich selbst kann von mir nur sagen, daß ich bisweilen nach den allgemeinen Prüfungen, denen ich beigewohnt habe, völlig niedergedrückt gewesen bin über die mangelhaften Ergebnisse, die dabei zutage traten. Die Exmatrikeln hatten schon so gut wie nichts an Vorlesungen aufgewiesen, die Prüfungen selbst zeigten dann öfters so geringes Verständnis, höchstens einige oberflächlich angeeignete Kenntnisse aus wieder herangeholten Lehrbüchern der Prima, daß man sich wirklich fragen mußte, ob unter solchen Umständen es noch einen Zweck habe an den bisherigen Forderungen der Prüfungsordnung festzuhalten. Aber auf der anderen Seite sprechen doch gerade diese Erfahrungen dafür, daß hier etwas nicht in Ordnung ist, daß wir den Hinweis, sich mit diesen Dingen zu beschäftigen, wie er nun einmal durch eine Prüfung gegeben wird, offenbar nicht entbehren können. Die Mathematiker und Naturwissenschaftler sehen freilich die Forderung einer Prüfung in Religion und Deutsch schon deshalb als ein Unrecht an, weil umgekehrt die Vertreter der sprachlich-historischen Gruppe nicht auch zu einer naturwissenschaftlichen Weiterbildung angehalten werden. Aber erfüllt nicht gerade heutzutage die Neigung sich mit naturwissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen überhaupt die Luft, so daß auch die Vertreter der sogenannten Geisteswissenschaften sich von ihr ergreifen lassen? Vielleicht würden diese bei einer Prüfung in 'Allgemeiner' Naturgeschichte noch besser bestehen wie umgekehrt. Daß der Trieb, ganz ausschließlich im Fachstudium aufzugehen, bei den Mathematikern und Naturwissenschaftlern besonders groß zu sein scheint, könnte vielleicht ein Blick in die Exmatrikeln lehren. Bayern denkt wohl auch hieran, denn es fordert ausdrücklich für die Zulassung zum Examen in Mathematik und Physik den Nachweis des Besuches von mindestens zwei Vorlesungen philosophischen, geschichtlichen oder geographischen Inhalts.

Jedenfalls sind wohl alle darin einig, daß für unsere sämtlichen Kandi-

[1]) Die Vorbildung für das höhere Lehramt. 2. Aufl. 1910. [2]) Monatschrift 1906 S. 14.

[3]) 'Verhandlungen' der Naturforscherversammlung in Münster (Sept. 1912) II S. 15; und wieder in diesen Jahrbüchern 1913 S. 422 ff. Seine Äußerung in der Debatte in Münster schloß sich an einen Vortrag von Killing an, 'Bemerkungen über die Ausbildung der Gymnasiallehrer', der im Jahresbericht der deutschen Mathematiker-Vereinigung XXII (1913) S. 20—34 gedruckt ist. [4]) Erlebtes und Zukunftsfragen S. 137 f.

[5]) Vgl. die 'Reformvorschläge' von 1907 S. 74 bzw. 294.

[6]) Nähere Angaben in Cauers Aufsatz im vorigen Hefte der Jahrbücher, S. 423.

daten eine Beschäftigung mit der Philosophie unerläßlich sei. Aber sollte es wirklich unangemessen sein, sie zu einer Betrachtung der Fragen des religiösen Lebens, das sie von allen Seiten umgibt, anzuregen und ihnen möglicherweise dadurch den Blick für dessen Bedeutung zu öffnen, soweit sie ihn nicht von selbst auf die Universität mitbrachten? Religion ist freilich ein zartes Gebilde, und Druck verträgt sie nicht; es ist auch wohl denkbar, daß eine ungeschickte Prüfung, zumal nach widerwillig geleisteter Vorbereitung, mehr zerstört als aufbaut. Aber es braucht doch nicht so zu sein; ich kann mich jedenfalls der Prüfung durch den verstorbenen Prof. Erich Haupt nur mit größter Dankbarkeit erinnern, da er sie so anregend, ja belehrend zu leiten verstand, daß nur ein freudiger Nachhall zurückblieb. Und wenn nur die Universität ihre Schuldigkeit tut, daß die theologische Fakultät in kurzen Vorlesungen auch die philologischen Studenten anzuziehen und für die religiösen Fragen zu erwärmen versteht, wird eine Prüfung in diesen Dingen keine Schwierigkeit sein; muß man doch von jedem Gebildeten, erst recht aber von einem Erzieher und Berater der Jugend, verlangen können, daß er über die Bedeutung und Geschichte seiner Religion und seiner Konfession, in die er zwar hineingeboren, in der er aber doch auch geblieben ist, Rechenschaft zu geben imstande ist. Natürlich ist dabei unter allen Umständen daran festzuhalten, daß es sich in einer solchen Prüfung nicht um die Erkundung eines Glaubensstandes handelt, sondern um die Feststellung von Verständnis für ein überaus wichtiges Gebiet unseres inneren Lebens, ein Gebiet, für das das allgemeine Interesse unleugbar auf allen Seiten, insbesondere auch bei unserer Jugend, im Steigen begriffen ist.

Und kann man nicht billig von unserem Oberlehrernachwuchs wünschen, daß er sich auch mit den bedeutendsten Schätzen unserer Nationalliteratur vertraut macht? Ist es nicht ein ungesunder Zustand, daß er sich mit allen möglichen Dingen befaßt, aber die Literatur der Heimat nur aus den Erinnerungen her kennt, die er als Schüler in sich aufgenommen hat? Wenn wir heute, wo unser vaterländischer Sinn sich immer kräftiger regt, mit Recht verlangen, daß jeder Lehrer imstande ist bis zu einem gewissen Grade auch deutschen Unterricht zu geben, dann dürfte es das mindeste sein, daß er so viele Kenntnisse von der Entwickelung der heimischen Literatur besitzt, wie man sie von jedem gebildeten Deutschen zu erwarten berechtigt ist. Man findet das aber in den Prüfungen leider häufig nicht.

Darum soll man, meine ich, die Prüfung in der Religion und im Deutschen nicht beseitigen, sondern abwarten, ob nicht ihre Trennung von der Fachprüfung bessere Ergebnisse bringen wird. Es soll sich bei beiden nicht um eine erneute Auflage der Reifeprüfung handeln, was sie jetzt allerdings leicht werden kann, wo die Kandidaten vielfach nur von ihren Schulkenntnissen zehren, sondern um ein Colloquium, das ein gebildeter Mensch mit dem andern hält und in dem der jüngere zeigt, daß er mit seinem Interesse nicht bei dem Abiturientenexamen stehen geblieben ist, sondern versucht hat sein Verständnis für wichtige Bildungsgebiete zu erweitern und zu vertiefen. Dann wird man auch mit Münch von dem Prüfenden erwarten dürfen, daß er 'die Allgemeine

Prüfung in der Weise zu handhaben versteht, daß sie sich von einer Wissensprüfung in einer Reihe selbständiger Nebenfächer gänzlich unterscheidet'. Das ist gewiß nicht leicht, und jeder, der mit diesen Dingen zu tun hat, wird die Schwierigkeiten dieser Forderung erfahren haben; aber sie wird in Zukunft erst recht erhoben werden müssen und sich hoffentlich auch immer besser erreichen lassen.

Daß aber der Kandidat für seine allgemeine Bildung schon auf der Universität sorgt und damit nicht bis zur Erledigung seiner Fachstudien wartet, dafür könnte durch die bestimmte Forderung, entsprechende Vorlesungen nachzuweisen, gesorgt werden, wie es in Bayern geschieht. Andererseits darf auch erwartet werden, daß der Kandidat, der seine Fachprüfung hinter sich hat und der nun in die Gemeinschaft eines Lehrerkollegiums mit seinen verschiedenartigen Interessen und Beziehungen zur Umwelt eintritt und die Bekanntschaft der Schülerschar macht, leichter den Wert der allgemeinen Bildung erkennt und sich ihr mit willigerer Hingabe widmet, als er es bisher als Student getan hat. Den Vergleich mit anderen Berufen[1]), die eine solche Bildung nicht nötig haben, darf man jedenfalls nicht anführen: der Lehrer muß eben vielseitiger sein; sein Umgang mit der Jugend bedingt es, daß er vielfach da Rede und Antwort stehen muß, wo andere schweigen können, weil er vertrauensvolle Anfragen nicht zurückweisen soll, und daß für ihn das Schauen aus einer Szienz in die andere noch immer eine notwendige Forderung bleibt.

Daß auch die Pädagogik als Prüfungsfach der zweiten Prüfung vorbehalten bleibt, erscheint mir selbstverständlich. So wünschenswert es ist, daß sie auf der Universität gelehrt und soviel als möglich vom Studenten theoretisch durchgearbeitet wird: ihre rechte Würdigung und ihr volles Verständnis findet sie doch erst in Verbindung mit der Praxis, und ich bin fest davon überzeugt, daß der Erfolg der Prüfung im Anschluß an die praktische Ausbildung ganz anders erfreulich sein wird als jetzt, wo die Theorie doch oft sehr grau bleibt.

Zweifelhaft aber kann man sein, ob die Philosophie zur ersten oder zweiten Prüfung zu ziehen wäre. Sie gehört naturgemäß ihrem ganzen Inhalt und ihrer Stellung nach auf die Universität: dort muß sie nicht nur gehört, sondern auch in Seminarien geübt und erarbeitet werden; darum liegt es auch nahe, ihre abschließende Prüfung mit der Universität und dem Fachexamen zu verbinden. Und dennoch wäre es vielleicht besser auch sie der zweiten Prüfung einzugliedern, wie es in Bayern geschieht, sowohl um die Fachprüfung zu entlasten als auch um ihr selbst noch eine Zeit ruhiger Vertiefung zu gönnen.

So würde denn freilich die zweite Prüfung mit Philosophie und Pädagogik in erster und mit Religion und Deutsch in zweiter Linie für unsere Kandidaten noch allerlei Arbeit bringen, und an Zeitüberfluß würden sie, wenn sie daneben ihren praktischen Obliegenheiten nachkommen wollen, nicht leiden. Aber doch schließt sich diese praktische Tätigkeit mit den Prüfungsforderungen viel einheitlicher zusammen, als es bisher der Fall sein konnte, und trägt daher wieder

[1]) z. B. in den oben angeführten Reformvorschlägen von 1907 S. 74 bzw. 294.

in sich selbst die wünschenswerte Erleichterung. Das Seminarjahr aber wird wieder, was es unter dem Druck des Philologenmangels der letzten Jahre oft nicht genügend sein konnte: eine Zeit tüchtiger pädagogischer Aussaat, die unserem ganzen Stande zugute kommen wird.

II

Die bayrische Prüfungsordnung hat nun noch eine dritte Prüfung, die sogenannte 'besondere Prüfung', in der von dem Kandidaten 'der Nachweis seiner Fähigkeit zu wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen' erbracht werden kann. Sie soll binnen zehn Jahren nach dem zweiten Prüfungsabschnitt abgelegt werden und erklärt den, der sie bestanden hat, für 'vorzugsweise befähigt zur Bekleidung von Vorstandstellen sowie zur Unterrichtserteilung in den drei oberen Klassen einer neunklassigen höheren Lehranstalt, insbesondere in dem Fache, aus dem er die besondere Prüfung abgelegt hat'. Diese dritte Prüfung auch bei uns einzuführen, liegt, glaube ich, nirgends ein Wunsch vor. Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit erwarten wir eigentlich von jedem Kandidaten, der sich eine Lehrbefähigung in einem Fach für die erste Stufe erworben hat; nicht in dem Sinne, daß er die Wissenschaft zu fördern verpflichtet wäre, wohl aber daß er Verständnis für sie hat, ihre Methoden anzuwenden weiß und ihre Hilfsmittel kennt. Das muß er in jeder seiner schriftlichen Arbeiten zeigen; will er darüber hinaus auch die Wissenschaft in irgendeinem Punkte produktiv weiterbringen — und in diesem Sinne ist die bayrische Forderung zu verstehen —, dann mag er das in einer Doktorarbeit tun, an die ja andere Anforderungen gestellt werden als an eine Prüfungsarbeit. Ebenso erwirbt sich bei uns jeder mit der Prüfung für die erste Stufe schon die Befähigung in den oberen Klassen zu unterrichten, — nicht aber das Anrecht, denn kein Lehrer hat nach der Dienstanweisung ein solches. Ich denke, wir sind auch alle zufrieden, daß der frühere unerträgliche Zustand des Unterrichtsmonopols für die oberen Klassen geschwunden ist, und niemand verlangt wieder danach ihn durch ein anderes Tor aufs neue einzuführen. Ob aber ein Lehrer, der die Fähigkeit auf der Oberstufe zu unterrichten in einer Prüfung nachgewiesen hat, sich nachher auch wirklich dafür eignet und ob es nicht umgekehrt, was doch auch vorkommt, für die ganze Anstalt von größerem Segen ist, wenn ein mit dem besten wissenschaftlichen Rüstzeug ausgestatteter Mann die so sehr wichtigen Anfangsgründe in unteren Klassen legt, — das wird doch wohl besser die Praxis lehren als eine nachträgliche Prüfung.

So steht es ebenfalls mit der Befähigung zur 'Bekleidung von Vorstandsstellen'. Sicher wird auch bei uns überall, wo es sich darum handelt, einen Lehrer in eine leitende Stellung zu bringen, neben anderem danach gefragt, ob er sich wissenschaftlich dazu eignet, und es ist eigentlich selbstverständlich, daß derjenige, der sich schon durch ein besonders gutes Prüfungszeugnis empfiehlt, gleichen Bewerbern vorgezogen wird. Aber daneben kommen doch vor allen Dingen Eigenschaften und Fähigkeiten in Betracht, die nicht in einer einmaligen Prüfung nachgewiesen werden können, sondern nur in der Prüfung

des Lebens. Darum ist es besser auf die Wiederbelebung des alten Colloquii pro rectoratu zu verzichten und die Anwartschaft auf eine 'gehobene' Stellung lieber in der Form entstehen zu lassen, wie sie sich bei uns allmählich entwickelt hat, d. h. in langfristiger Beobachtung und sorgsamer Erkundung. Im ganzen wird man doch wohl sagen dürfen, daß wir damit nicht schlecht gefahren sind, und jedenfalls würde eine Prüfung nichts gebessert haben.

Im übrigen ist ja auch bei uns die Möglichkeit von 'Erweiterungsprüfungen' gegeben. Daß sie aber beschränkt sind und eine die Oberflächlichkeit fördernde Massenanhäufung von Lehrbefähigungen verhindert ist, wird man sicher nur dankbar anerkennen, wenn man überlegt, wieviel heutzutage dazu gehört, um auch nur in einem Hauptfach gründlich beschlagen zu sein und es bei dem raschen Fortschritt der Wissenschaft auch nur einigermaßen zu bleiben.

III

Das führt uns auf eine andere Verschiedenheit zwischen der bayrischen und der preußischen Prüfungsordnung: die Zahl der Lehrfächer, die man braucht, um sich ein Zeugnis zu erwerben. Bei uns erlangt man ein Oberlehrerzeugnis, wenn man in einem Hauptfach und zwei Nebenfächern besteht, und hierbei sind die mannigfaltigsten Kombinationen möglich, während die Beschränkung in der Wahl von zusammengehörigen Fächern verhältnismäßig maßvoll ist. In Bayern gibt es — wenn wir von den Handelswissenschaften und dem Zeichnen absehen — nur fünf bestimmte Verbindungen, die gewählt werden können, man ist also viel gebundener, und innerhalb dieser Gruppen ist die Zahl der Fächer, die für das Bestehen der Prüfung gefordert werden, auffallend verschieden. Die Altsprachler müssen außer ihren beiden Sprachen noch Deutsch und Geschichte nachweisen, die Neusprachler aber nur ihre beiden Gebiete, ebenso die Prüflinge für Mathematik und Physik nur diese.[1]) Von Haupt- und Nebenfächern ist in Bayern nicht die Rede; aber sie sind offenbar doch da. Die Prüfungszeiten und die Prädizierung beweisen es: der Altsprachler z. B. wird im Lateinischen und Griechischen $1^1/_2$ Stunden, dagegen in dem dazugehörigen Deutschen und in der Geschichte nur je 30 Minuten geprüft, und jene Fächer werden höher gewertet als diese. Man würde also sagen können, der Altsprachler besteht die Prüfung mit zwei Haupt- und zwei Nebenfächern, der Neusprachler und Mathematiker mit zwei Hauptfächern. Deutsch und Geschichte kommen in unserem Sinne als Hauptfächer nicht vor.

In Preußen wird die Frage nach Haupt- und Nebenfächern zurzeit stark ventiliert, und namentlich wird die Möglichkeit, mit einem Hauptfach und zwei Nebenfächern für bestanden erklärt zu werden, angegriffen. Es ist in der Tat auch nicht zu leugnen, daß sich hierbei Schwierigkeiten ergeben. Auf der einen Seite ist es sicher heute, wo die Wissenschaft sich immer mehr spezifiziert, weniger leicht möglich ein ganzes Fach zu beherrschen als früher, und die

[1]) Dabei kommen denn auch noch merkwürdig ungleiche Prüfungszeiten heraus: die Neusprachler werden 180, die Altsprachler 150, die Mathematiker 130 Minuten geprüft. Bei uns ist es wegen der Allgemeinen Prüfung eher umgekehrt.

Beschäftigung nach zu vielen Seiten hin wirkt ohne Zweifel verflachend. Andererseits verlangen wir, daß unsere Lehrer nicht mehr für Lebenszeit auf gewisse Klassenstufen festgebannt bleiben, sondern womöglich den Unterricht auf allen Stufen nicht nur kennen lernen, sondern auch mit Erfolg erteilen können.

Beide Erwägungen drängen zur Vereinfachung und Vertiefung. Wäre es denn da nicht richtiger, auf die Nebenfächer überhaupt zu verzichten und sich auf zwei Fächer, aber diese dann für alle Stufen, zu beschränken? Man wird vielleicht sagen, das würde wieder das Spezialistentum fördern, und bis zu einem gewissen Grade ist es natürlich richtig. Aber können wir es durch das Verlangen nach mehr Fakultäten hindern? Ist's denn nicht besser, daß man sich auf weniges konzentriert und es beherrscht, als daß man dem Fluch unterliegt: *κακῶς ἠπίστατο πάντα?* Auch jetzt schon kann ein tüchtiger Lehrer die Genehmigung erhalten in einem Fach, für das er keine Lehrbefähigung in einer Prüfung nachgewiesen hat, zu unterrichten, ja in einem Fach — dem Deutschen — wird es sogar von allen in gewisser Beschränkung verlangt! Das kann doch auch in Zukunft so bleiben. Heute aber ist folgendes möglich: ein Kandidat erwirbt sich die philosophische Propädeutik, die als erste Stufe gilt, und dazu Physik und Chemie-Mineralogie für die zweite Stufe. Er hat damit also ein Oberlehrerzeugnis, aber seine praktische Verwendbarkeit — — — wo bleibt die? Er wird darauf hingewiesen, daß seine Zukunft schwierig sein wird, und versucht eine Erweiterungsprüfung. Sie gelingt ihm nur halb, indem er die erstrebte Oberstufe für Physik nicht erreicht, wohl aber noch die Unterstufe in Mathematik dazu gewinnt; und so bleibt er mit drei halben Fakultäten (denn was soll ihm unter diesen Umständen die philosophische Propädeutik helfen?) zur Verfügung seiner Behörde. Man wird zugeben, daß solche Tatsache — und sie ist nicht etwa nur eine Konstruktion — recht unbefriedigend ist; aber die Schuld liegt zum Teil wenigstens an der Möglichkeit, mit solchen halben Fähigkeiten zum Oberlehrerberuf überhaupt gelangen zu können. Wir haben die 'Lehrerzeugnisse', bedingte und unbedingte, seligen Angedenkens aufgehoben; die Zeit drängt weiter: sie wird auch zur Aufhebung der Lehrbefähigung für die Unterstufe gelangen müssen. Begnügt man sich also mit zwei Fächern für die Oberstufe — und es kann hier von 'Begnügen' eigentlich nicht die Rede sein —, so bleibt dem Studenten auch noch Zeit für die allgemeinen Fächer, die ihn vor einseitiger Verengung bewahren sollen.

Daß mit diesen Ausführungen nicht einer Erleichterung der Prüfung im Sinne schwächlicher Nachgiebigkeit das Wort geredet werden soll, bedarf wohl nicht der Versicherung; eine solche Torheit wäre in unserer Zeit wohl am allerwenigsten am Platze. Es gilt vielmehr gesunde und praktische Maßstäbe für zeitgemäße Anforderungen an unsere kommenden Oberlehrer zu gewinnen, und die treiben nun einmal zur Beschränkung, damit in ihr der Meister entstehen kann.

Wir haben auch, wie mir scheint, zum Teil die wissenschaftlichen Forderungen zu sehr beachtet, aber die der Praxis übersehen, wenn wir alle Fächer gleichmäßig zur Gewinnung einer Oberlehrerfakultas zugelassen haben. Philo-

sophische Propädeutik, Hebräisch und Erdkunde verlangen gewiß von ihren Jüngern ein ebenso großes Maß von Arbeit als jedes andere Fach, und doch stehen diejenigen, die nur in einem dieser Fächer eine Prüfung für die oberen Klassen ablegen, ihren Mitbewerbern an Verwendbarkeit im praktischen Schuldienst erheblich nach, weil ihnen die Gelegenheit zur Betätigung fehlt. Diese Fächer dürften darum nur dann für die Oberstufe zuerkannt werden, wenn diese in einem anderen Fach (bei Hebräisch nur zusammen mit Religion) bereits erteilt ist. Die gegenwärtigen Bestimmungen verlangen hier dringend eine Änderung, denn sie verführen die jungen Leute zu einer Wahl ihrer Studienfächer, die sie nachher nicht glücklich machen kann. Für angewandte Mathematik ist eine ähnliche Bindung bereits vorgesehen; sie muß für die genannten Fächer in noch schärferem Maße erfolgen. Denn wenn man die Kandidaten über ihre Aussichten aufklären kann, ist es meistens schon zu spät.

IV

Bemerkenswert ist es, daß die bayrische Prüfungsordnung die Zulassung zur Prüfung von dem Nachweis eines mindestens vierjährigen Studiums abhängig sein läßt. Zwar ist dabei die Einschränkung gemacht, daß mindestens drei Jahre dem eigentlichen Studium der Fächer, in denen der Kandidat eine Prüfung ablegen will, gewidmet gewesen sein muß; er kann also möglicherweise während zweier Semester etwas anderes studiert haben; aber die Studienzeit darf nicht weniger als acht Halbjahre umfassen. Auch wir in Preußen müssen m. E. zu dieser Forderung kommen; es erscheint mir immer unmöglicher, wie ein junger Mensch in kürzerer Zeit den großen Anforderungen, die jedes wissenschaftliche Gebiet an ihn stellt, gerecht werden kann. Gewiß gibt es Ausnahmen; aber sie sind doch im Verhältnis zur Gesamtzahl selten, und man könnte ihnen dadurch entgegenkommen, daß sie auf begründetes Ansuchen die besondere ministerielle Erlaubnis erhielten, die Prüfung vor dem normalen Termin abzulegen.

Geheimrat Klatt hat im Deutschen Philologenblatt (1913 Nr. 12 S. 154) nachgewiesen, daß die Zahl derjenigen, die weniger als acht Semester hindurch auf der Universität Vorlesungen gehört und danach die Prüfung mit Erfolg abgelegt haben, für das Geschäftsjahr 1911 nur 10,77% beträgt. Ich finde die Zahl nicht groß genug, um dadurch die Forderung von nur sechs Halbjahren begründen zu können, die doch immer wieder falsche Voraussetzungen erweckt. Als ich neulich einen Kandidaten, der sich nach sechs Semestern gemeldet hatte und nun zum zweiten Male durchfiel, fragte, warum er denn nicht lieber etwas länger studiert hätte, da er durch sein Mißgeschick überaus viel Zeit verloren habe, erwiderte er unter Tränen, sein Vater habe durchaus verlangt, daß er sich nach sechs Semestern melden solle. Wiederholt haben mir sehr fleißige junge Philologen geklagt, sie könnten sich in keiner gebildeten Gesellschaft nach dem sechsten Semester sehen lassen, ohne gefragt zu werden: 'Sie stehen wohl schon im Examen?' Man vergleiche sie offenbar mit den Referendaren. Solche Beispiele irriger Auffassung lassen sich überall aufzeigen.

Tatsächlich braucht doch die weitaus überwiegende Mehrzahl mehr Zeit als selbst acht Semester, um zu einem ordnungsmäßigen Abschluß zu kommen. Baden hat jetzt auch ein solches Studium verlangt, Preußen darf nicht zurückbleiben.

V

Der Gesamteindruck, den die bayrische Prüfungsordnung der unsrigen gegenüber macht, ist der der größeren Gebundenheit durch Einzelbestimmungen, die wohl auch eine größere textliche Breite mit sich geführt hat. Man hat das Gefühl, als solle alles so genau festgelegt werden, daß kein Schwanken irgendwo aufkommen kann. Die preußische ist freier, manchmal auch unbestimmter und daher den Umständen nach beweglicher. Doch könnte man auch bei uns in einzelnen Punkten festere Normen wünschen.

So sind z. B. in Bayern die Prädikate auf das genaueste mit allen Einzelheiten festgesetzt, nicht nur in welchem Wortlaut sie erteilt werden, sondern auch wie man ihre Werte zusammenrechnen und bei Bruchteilen abrunden soll. Die Bewertung der einzelnen Fächer wird zu Gruppennoten, diese zu einer Hauptnote zusammengefaßt; sie alle erscheinen im Prüfungszeugnis. Wir haben nur die drei Hauptprädikate und bewegen uns in der Beurteilung der einzelnen Fächer nach ungeschriebenen Gesetzen wohl meistens auf einer Linie, die sich aus den Prädikaten der Doktor- und der Reifeprüfung zusammensetzt. Hier dürfte auch bei uns eine genauere Anweisung praktisch sein. Vor allem möchte die Angabe der einzelnen erteilten Prädikate auf dem Prüfungszeugnis empfehlenswert erscheinen, wofür auch Cauer eintritt.[1]) Wir haben das Kind mit dem Bade ausgeschüttet: früher die ganz eingehenden Berichte über Verlauf und Ergebnis der Prüfung in jedem Fach, jetzt gar nichts als die Gesamtnote. Aber dazwischen liegt wohl auch hier das Richtige: daß man nämlich die Gesamtnote und die Einzelprädikate aufführt. Jetzt gehen vielfach auch bessere Leistungen in dem einen Gesamtprädikat verloren, und es gewinnen eigentlich nur die schwächeren und mittelmäßigen Geister; aber gerade wo eine oder die andere Leistung sich heraushebt, ohne daß vielleicht das Ganze zu einem 'Gut' oder 'Ausgezeichnet' reicht, dürfte doch der Kandidat ein Anrecht darauf haben, nach dieser Seite hin charakterisiert zu werden. Wiese hat einmal gesagt: Wer gibt im XIX. Jahrh. noch etwas auf Zeugnisse! — man kann hinzusetzen: im XX. sieht sie überhaupt niemand mehr an, — wenn das Gesamtprädikat und die Fächer bekannt sind.

In Bayern ist ferner die Tätigkeit des Prüfungsausschusses schärfer umschrieben als bei uns; er tritt im ganzen geschlossener in die Erscheinung. In Erinnerung an die frühere Selbständigkeit lösen sich in unseren Prüfungen die einzelnen Gruppen zu leicht voneinander los und wirken mehr nebeneinander als miteinander. Natürlich ist es Sache des Vorsitzenden dem entgegenzuarbeiten; aber jeder Kenner der Verhältnisse weiß, wie schwer es ist, ohne großen Zeitverlust der Prüfenden Besprechungen oder Abstimmungen zustande zu bringen.

[1]) 'Verhandlungen' der Naturforscherversammlung in Münster (Sept. 1912) II S. 14.

Vorgesehen sind sie ja auch eigentlich nur für die Allgemeine Prüfung, bei der allein auch die Ausgleichsmöglichkeiten bestehen, während in der Fachprüfung der Prüfende, wenn er will, absoluter Herrscher ist und den anwesenden Kommissionsmitgliedern nur einen platonischen Protest im Protokoll übrigzulassen braucht. Hier werden Änderungen des jetzigen Verfahrens zwar nicht ganz leicht durchzuführen sein, aber ihre Notwendigkeit wird schwer bestritten werden können. Was bei uns für die allgemeine Prüfung gilt: 'der Gesamteindruck der Leistungsfähigkeit des Kandidaten ist zu berücksichtigen', das möchte man im ganzen wie auch besonders bei der Fachprüfung mehr gewahrt wissen. Jetzt vermag oft nur der Vorsitzende allein das Ganze zu übersehen, und das ist für den Kandidaten nicht immer günstig.

Allerdings kommt diesem namentlich in kleineren Kreisen eins dabei zu Hilfe: daß er dem Prüfenden vielfach von seinen Studien her bekannt ist. Das ist der Segen der Dezentralisation, den Bayern nicht hat. Dort werden sämtliche Prüflinge in München gesammelt, wie bei uns die Assessoren in Berlin, und von einer Kommission, die aus den verschiedenen Teilen des Landes zusammenkommt, geprüft. Ich kann mir nicht denken, daß jemand diesen Zustand auch für uns herbeiwünschen möchte, ganz abgesehen davon, daß die viel größeren Zahlen der Kandidaten ihn in Preußen von selbst sehr erschweren würde (2059 Prüfungen im Jahre 1911/12!).

Klar und deutlich ist auch die bayrische Bestimmung über die Versagung der Zulassung zur Prüfung, wenn die 'Zulassungsarbeit', d. i. die häusliche Prüfungsarbeit, nicht genügt. Bei uns ist dieser Fall recht verklausuliert. Man ist zur Zurückweisung eines Kandidaten erst dann berechtigt, 'wenn durch die schriftlichen Arbeiten unzweifelhaft festgestellt ist, daß er auch bei günstigem Ergebnis der mündlichen Prüfung nicht einmal zu einer Ergänzungsprüfung berechtigt sein würde'. Aber bei einem Kandidaten, dessen Arbeiten nichts taugen und den man auch sonst vielleicht nicht weiter kennt, vorher zu wissen, wie das Ergebnis der mündlichen Prüfung sein wird, ist eigentlich unmöglich. Gemeint ist doch wohl, daß ein ganz unwissenschaftlicher Charakter der Arbeiten schon zeigt, daß ein Ausgleich durch die mündliche Prüfung ausgeschlossen ist; indessen wünschenswerter wäre es, den Kandidaten mit einer ungenügenden häuslichen Arbeit überhaupt nicht in die mündliche Prüfung hineinzulassen, sondern ihm lieber gleich ein neues Thema zu geben.

An interessanten Einzelheiten wäre noch vieles zu erwähnen, was zu näherer Betrachtung reizen könnte, z. B. daß ein Bericht über jede Prüfung unter Vorlage der Prüfungsverhandlung an den Minister geht; daß von den Fragen bei der Prüfung verlangt wird, sie sollen klar und leicht verständlich sein, und daß bei offenbarer Unkenntnis des Kandidaten auf einem Gebiet Fragen aus einem anderen zu stellen sind; daß die Aufgaben für die schriftliche und praktische Prüfung in der ersten Sitzung des Prüfungsausschusses festgesetzt werden; daß für jede Prüfungsaufgabe zwei Zensoren bestellt sind; daß die Wiederholung einer verfehlten Prüfung erst nach Jahresfrist erfolgen kann; daß die antiken Schriftsteller, die der Kandidat kennen muß, genau aufgeführt wer-

den; daß Kenntnis und Verständnis der modernen neusprachlichen Schriftsteller im Vergleich zur mittelalterlichen Literatur doppelt bewertet werden und dergleichen mehr. Auch sei noch hingewiesen auf die Anforderungen, die an die Zeichenlehrer gestellt werden. Sie werden ganz dem Rahmen der übrigen Fächer eingeordnet. Daher ist Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung das Reifezeugnis und der Nachweis eines mindestens vierjährigen Studiums an einer Technischen Hochschule oder einer Akademie der bildenden Künste. Dazu kommt dann neben der Fachprüfung der Aufsatz in der allgemeinen Bildung, sowie im zweiten Prüfungsabschnitt eine pädagogische oder methodisch-didaktische häusliche Arbeit, die Lehrprobe und die mündliche Prüfung in der Pädagogik, Philosophie und Psychologie! Und bei uns? Fachprüfung und ein wenig Methodik; sollte da nicht auch wenigstens für allgemeine Bildung und Pädagogik Platz sein? — Doch es muß genügen. Auch alles dies zeigt sorgfältige Überlegung, und allerlei könnte auch für uns nachahmenswert erscheinen.

Ob die eine Prüfungsordnung leichter ist als die andere, ist eine müßige Frage. Jeder weiß, wie sehr auch die besten Bestimmungen bloß auf dem Papier bleiben, wenn die Männer nicht da sind, die sie erfüllen. Daß die Prüfungsbestimmungen in Preußen sich seit der Zeit, wo wir geprüft wurden, ganz bedeutend verbessert haben, ist eine erfreuliche Tatsache, die unsere Gegenwart nicht vergessen darf; ebenso freudig muß man auch anerkennen, daß die Prüfenden durchweg mit Verständnis und Wohlwollen ihre schwere Aufgabe zu erfüllen trachten. Wenn Menschliches dabei unterläuft, hier zu leicht, dort zu schwer geprüft wird, so wird derartiges immer und überall vorkommen. Vollkommen ist nichts; darum gilt es weiterzuarbeiten, auch an der Prüfungsordnung, die ein halbes Menschenalter ihre mäeutischen Künste an unserem Oberlehrerstande treu getan hat und nun wohl eine Modernisierung vertragen kann. Mit der neuen bayrischen haben sich, wie es scheint, ihre Landsleute[1]) sehr zufrieden erklärt; möge dasselbe der Fall bei uns sein, wenn einmal unsere Prüfungsordnung in erneuter Form in die Erscheinung tritt. 'Es wird noch sehr viel zu denken und zu suchen geben, bis eine günstigere Organisation auch auf diesem Gebiet gefunden ist', sagte Münch vor einigen Jahren; wir wollen nicht müde werden, dieser Mahnung nachzukommen, bis es auch uns gelingt, das Bessere an die Stelle des Gewohnten zu setzen.

[1]) Vgl. Burkard Weißenberger (München), Pädag. Archiv 1913 S. 189 ff., und N. Wührer, Blätter f. d. höh. Schulwesen 1913 S. 145 ff.

AUS DER PHILOSOPHISCHEN STAATSPRÜFUNG

Von Paul Cauer

'Bei der allgemeinen Prüfung kommt es nicht auf die Darlegung fach-'männischer Kenntnisse an, sondern auf den Nachweis der von Lehrern höherer 'Schulen zu fordernden allgemeinen Bildung auf den betreffenden Gebieten.[1]) — 'Für die mündliche Prüfung in der Philosophie ist zu fordern, daß der Kan-'didat mit den wichtigsten Tatsachen ihrer Geschichte sowie mit den Haupt-'lehren der Logik und der Psychologie bekannt ist, auch eine bedeutendere 'philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat.' Nach dieser Vorschrift (§ 10 der preußischen Prüfungsordnung) habe ich im Laufe von acht Jahren etwa 150 philosophische Prüfungen abgehalten. Die Zahl der Geprüften deckt sich damit nicht; denn wenn es auch mehrfach vorkam, daß derselbe Kandidat zweimal, ja dreimal mir gegenüber saß, so wurden andrerseits, wo es irgend ging, zwei Prüfungen in dem Doppelten der Zeit zusammengenommen. Das ergab den Vorteil, daß der einzelne mit einer größeren Zahl von Fragen und Gegenständen in Berührung kam; auch wirkte die Verschiedenheit der beiden, zumal wenn sie nicht demselben Fachgebiet angehörten, auf jeden von ihnen — und nicht minder auf den Examinator — anregend. Aus den Privataufzeichnungen, die ich von all diesen Gesprächen besitze, soll hier, wie bereits für Deutsch und Religion geschehen ist (oben S. 422 ff.), einiges mitgeteilt werden, als Beitrag zur Bildung eines Urteils über die Bestimmungen des Examens und über die vorbereitende Arbeit, die darauf verwendet zu werden pflegt.

Der Forderung, daß eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen sein müsse, liegt ein guter Gedanke zugrunde, der sich jedoch in der

[1]) Diese Prüfung war vom Anfang her als Einheit gedacht und sollte, wie sie auf den ganzen Menschen sich richtet, so auch von einem ganzen Menschen angestellt werden. Dies zeigt sich heute noch darin, daß überall der Direktor der Kommission zugleich zum prüfenden Mitgliede für das Gesamtgebiet der allgemeinen Prüfung ernannt, und ihm nur überlassen wird für einzelne Gegenstände dieser Prüfung weitere Mitglieder heranzuziehen. Bei stärker beschäftigten Kommissionen erhalten andere Schulmänner denselben umfassenden Auftrag wie der Direktor, mit gutem Bedacht, weil auf diese Weise die natürliche Begrenztheit des persönlichen Wissens, über das der Examinator verfügt, dem Auswachsen zu einer „Fachprüfung" am besten entgegenwirkt. Im Sinne dieser Bestimmungen habe ich als Direktor der Kommission in allen Teilen der allgemeinen Prüfung mitgewirkt, doch bei der großen Zahl der Kandidaten mich begnügen müssen, wenn ich jeden einzelnen auf einem der vier Gebiete durch eigenes Examinieren kennen lernte. Vermutlich ist es anderwärts ähnlich. Die immer stärker anschwellende Zahl der Prüfungen und die damit verbundene Ausdehnung des ganzen Geschäftsbetriebes hat die Durchführung des ursprünglichen Gedankens mehr und mehr unmöglich gemacht.

Ausführung etwas verschiebt. In einer meiner ersten Prüfungen hatte ich es mit einem Naturwissenschaftler zu tun, der Descartes' Meditationen gelesen hatte. Auf meine erstaunte Frage, wie er gerade hierauf gekommen sei, lautete die Antwort: 'Weil sie mir als geeignet fürs Examen empfohlen wurden.' Später habe ich aufhören müssen, mich über dergleichen zu wundern. Ein Kandidat mit denselben Fächern (Botanik und Zoologie, Physik, Mathematik), der Sokrates für einen Vertreter griechischer Naturphilosophie hielt und als Grundgedanken der Entwicklungslehre nichts Besseres anzugeben wußte, als 'daß die Arten voneinander verschieden sind', wollte Leibniz' Monadologie studiert haben. Auf diese Weise wird natürlich gar nichts geschafft, und Schlimmeres als gar nichts. Anders stellt sich die Sache, wenn die Prüfung nicht bestanden ist und für die Vorbereitung auf ein Nachexamen Rat erbeten wird; da gewinnt der Professor ja Einfluß auf die Auswahl und kann sie den Umständen gemäß treffen. Ich habe mich in der Regel bemüht, ein Buch zu finden, das dem Kandidaten selber interessant erschien, weil es an seine Fachwissenschaft anknüpfte (für die vorher berührten Fächer z. B. Langes 'Geschichte des Materialismus' oder Reinkes 'Welt als Tat'), und konnte dann verlangen, daß er verständig zu berichten und in Kritik oder Schlußfolgerung auf ein Gespräch über das Gelesene einzugehen wüßte.

Als Hauptstück der Prüfung wird wohl meistens die Geschichte der Philosophie angesehen. Wilhelm Wundt in seiner liebenswürdigen und gewinnenden Streitschrift 'Die Psychologie im Kampf ums Dasein' (1913; S. 22 f.) spricht von den Gefahren, die in der Verschiedenheit der philosophischen Ansichten der Examinatoren lägen, und nennt dann als das einzige Gebiet, das von dieser Relativität frei sei, die Geschichte der Philosophie. 'Dies zeigt sich 'darin', fügt er hinzu, 'daß, wie ich glaube sagen zu dürfen, jeder gerechte 'Examinator sich mit einem ihm nach seinem spezifischen Bildungsgang nicht 'genau bekannten Kandidaten nur über Fragen, die in dieses geschichtliche 'Gebiet gehören, unterhalten wird.' Hoffentlich ist das nicht ganz so streng gemeint wie ausgesprochen; sonst müßte ich bekennen, ein ungerechter Examinator gewesen zu sein und bleiben zu wollen. Aber einen großen Raum hat auch in meinen Prüfungen das Geschichtliche eingenommen — unvermeidlich, weil die Kandidaten hierauf in erster Linie gerüstet erscheinen.

'Nun, womit haben Sie sich denn vorzugsweise beschäftigt?' — das ist die gewöhnliche Frage an den Besucher, wenn er einige Tage vor der Prüfung sich vorstellt. In neunzig unter hundert Fällen lautet die Antwort: 'Ich habe mir einen Überblick über die Geschichte der Philosophie zu verschaffen gesucht.' — 'Wie haben Sie denn das angefangen?' — dann kommt der Leitfaden zum Vorschein. Öfters habe ich nachher in der Prüfung, nach dem Bilde des Bergsteigers, der mühsam emporklimmt um von hoher Warte das Land zu überschauen, die Frage erörtern lassen, was denn in der Wissenschaft der tun müsse, der sich einen Überblick selber verschaffen wolle, wobei die Kunst der Orientierung im Geistigen, des Herausfindens und Zusammenfassens der wesentlichen Züge dem Kandidaten wieder (nicht allemal 'wieder') ins Bewußtsein

trat und Wissenschaftskunde und Psychologie gleichzeitig herangezogen wurden. Oder ein anderes Bild: Geschichtliches Verständnis gewinnt man nicht von außen, sondern von innen, dadurch daß man sich an einer Stelle recht versenkt und in die Tiefe bohrt, und dann von hier aus die verborgenen Adern aufsucht, die rückwärts und vorwärts laufen.

Aber je schwächer ein Kandidat ist, um so mehr muß man auf seine Art, die Dinge anzufassen, eingehen. So habe ich über Hylozoisten und Atomisten, über Locke und Leibniz, Kant und Hume manches Auswendiggelernte ruhig angehört. Doch niemals sehr lange. 'Platon hat die Probleme, die vor ihm bestanden, am besten gelöst': das ließ ich nicht gelten. Ist die Ideenlehre die Lösung eines Problems? Wir finden in gemeinsamer Diskussion, daß sie das durchaus nicht ist, und kommen zu dem Ergebnis, daß Platons Größe vielmehr darin bestand, Probleme zu stellen, zu formulieren. Manchmal machte es die größte Mühe, nach stofflich korrektem Referate die Frage empfinden zu lassen, was die Ideenlehre eigentlich gewollt habe; und doch fängt sie erst damit an, auch für uns noch etwas zu bedeuten, einen Hinweis auf den rätselhaften Zusammenhang zwischen dem Vergänglichen, das uns umgibt, und einem Ewigen, das überall hereinragt. Zu ihrer Zeit allerdings trat diese Lehre als etwas Positives hervor; und wie ist nun durch sie das menschliche Denken gefördert worden? Ein tüchtiger Philologe, der Natorps Ansicht kannte und in den Hauptzügen richtig wiedergab, scheute doch vor einem eigenen Urteil zurück; wir mußten versuchen es zu gewinnen. Da mein Partner auch evangelische Religion unter seinen Lehrfächern hatte, so war es nicht schwer, mit einer kleinen Abschweifung ins Neue Testament das Verhältnis zwischen Gedanken und bildlichem Ausdruck etwas umfassender zu betrachten. Ein Denker und Lehrer kann Bilder gebrauchen, um etwas klar Erkanntes in eine für andere greifbare Form zu kleiden; es kann aber auch sein, daß sie ihm dienen, um Gedanken, die er noch nicht in voller Schärfe auszudrücken vermag, zunächst einmal selber zu erfassen. Alles abstrakte Denken ist doch im Grunde nur eine Annäherung durch Bilder. Danach dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir zurückblickend heute das Abstrakte deutlicher erkennen, das sich in Platon vorbereitete.

Den größten griechischen mit dem größten deutschen Philosophen in Beziehung zu bringen ist ein Gedanke, der uns nicht losläßt. Zwischen der Ideenwelt und dem Ding an sich einen Vergleich anzustellen gelang einmal recht gut, ohne viel Mitwirkung des Prüfenden. Der Kandidat hatte, nach einem von mir gegebenen Thema, über Platons Verhältnis zu Heraklit und den Eleaten gearbeitet, und daran knüpfte unser Gespräch an. Die Synthese zu erkennen, die sich in der Ideenlehre vollzogen hat, ist etwas verhältnismäßig Einfaches; und Fragen dieser Art müssen doch gestellt werden, wenn die Prüfung in Geschichte der Philosophie nicht ein bloßes Abfordern von Kenntnissen sein soll. So habe ich denn, bei Altphilologen, wiederholt die mündliche Prüfung auf diesen Punkt gelenkt. Nun hält es wohl nicht schwer, zu sehen was mit *πάντα ῥεῖ* gemeint war; das 'ewig unveränderliche Sein' der Eleaten ist immer in Gefahr eine bloße Vokabel zu bleiben. Was mich anfangs überraschte, war, daß

manche gar nicht gemerkt hatten, wie sie das eine viel eher verstehen konnten als das andere; so fern lag ihnen der Gedanke, sich bei den geprägten Worten etwas zu denken, in der Natur und im Leben die Erscheinungen wiederzufinden, denen ein frisch beobachtender Sinn jenen Ausdruck gegeben hatte.

Von Jüngern der Altertumswissenschaft kann man dies und ähnliches verlangen; leisten sie es nicht, so ist das ein Mangel, den sie ersetzen müssen. Gilt dasselbe für sie und andere in bezug auf die neuere Philosophie? Bei aller Hochachtung vor dem Ansehen und der wissenschaftlichen Bedeutung von Männern, die darauf 'ja' sagen, muß ich doch meine Bedenken geltend machen.

'Ich habe mich mit Empiristen und Rationalisten beschäftigt.' — Schön; was bedeuten denn die Namen? — 'Die Rationalisten betonten den Verstand', oder: 'Sie wollten alle Erkenntnis nur mit dem Verstande gewinnen.' Manchmal geht es doch besser, und die richtige Erklärung, daß es sich in beiden Benennungen um die Quelle unserer Erkenntnis handle, wird gefunden. Aber nun weiter: Was denken Sie denn von diesen Ansichten? — Der Gefragte schweigt, oder hilft sich mit der Auskunft, daß man keiner von beiden ganz zustimmen könne. — Das ist wohl wahr; sie erscheinen uns sogar etwas wunderlich. Meinen Sie nicht? — 'Ach ja.' — Aber, bitte: beide gleich sehr? oder kommt Ihnen die eine nicht ganz so abstrus vor wie die andere? — Es ist schmerzlich zu sagen: auf diese oft gestellte Frage habe ich selten eine vernünftige Antwort bekommen. Der Student hatte hier nur zwei -ismen gesehen, die beide im Lehrbuch standen und beide gelernt werden mußten; daß die empiristische Ansicht dem natürlichen Denken, gar in unserer Zeit, so viel näher liegt, war ihm nicht zum Bewußtsein gekommen.

Ein anderes Beispiel! Daß der Hauptgedankengang des Descartes richtig angegeben wird, ist nichts Ungewöhnliches; auch über Spinoza, die *causa sui*, die Attribute, den Parallelismus von Dingen und Ideen, erfolgt die Antwort in Sätzen, die nicht falsch sind. Wer war denn der ältere von den beiden? — 'Descartes lebte von 1596 .....' — Ja ja! Wenn das aber nicht feststünde, wenn wir nur ihre Ansichten hätten? — Nun geht es ans Vergleichen, wobei die überlieferten technischen Ausdrücke ihren Dienst versagen. Es soll gefunden werden, wo in dem einen System etwas Unbefriedigendes geblieben war, das zur Entstehung des anderen den Anstoß gab; und danach kann man mit Erfolg nur suchen, wenn man sich in das Problem hineindenkt, das jenen Männern zu schaffen machte. Indem wir uns daher bemühen, es so anzusehen als ob es auch für uns noch wichtig wäre, zeigt sich überraschend, wie das wirklich der Fall ist: um das Verhältnis zwischen Körper und Geist bewegt sich noch immer das Sinnen und Suchen der Menschen. Die Fähigkeit, so etwas zu entdecken, gibt eher einen Maßstab für die philosophische Bildung des Geprüften als der Bestand seiner Kenntnisse. Und doch sind Kenntnisse das einzige, was man mit äußerem Zwange durchsetzen kann. — Von Spinoza führt der Weg weiter zu Leibniz. Einer der Kandidaten, die ihn als Gegenstand besonderen Studiums angegeben hatten, ein gescheiter und ernster Mensch — Germanist und Historiker — war doch etwas erstaunt, als ich ihn, nach einer guten Berichterstattung,

fragte, was er nun eigentlich von diesen Gedanken gehabt habe. 'Ich bin nicht überzeugt; ein solches Wunder wie die prästabilierte Harmonie kann ich nicht annehmen', sagte er eifrig. — Wie erklären Sie denn das, was Leibniz mit dieser Hypothese hat erklären wollen? Da ergab sich, daß er es nicht erklären konnte — und ich auch nicht. Und so hatte die seltsame Gedankendichtung doch ein großes Verdienst gerade darin, daß sie das Wunderbare offen hervorkehrt und die Kluft wieder sehen läßt, die durch die Fülle des nach dem Rande zu aufgehäuften Wissens uns Modernen so leicht verdeckt wird.

Aber was sollen all diese Systeme, von denen immer eins durch das andere abgelöst wird? Sind sie nicht wie die Leichensteine auf einem Friedhof? Diesen Gedanken seines Lehrers Döllinger hatte unser verstorbener Kollege Spicker in seinen Lebenserinnerungen mitgeteilt[1]), und ich nahm ihn gern zum Ausgangspunkt einer Prüfung. Was ist damit gemeint? und ist der Pessimismus gerechtfertigt? Ein Gespräch darüber kann man natürlich nur führen, wenn einiges an Kenntnissen im Hintergrunde mitwirkt; fühlt man deren Vorhandensein aber durch, so läßt sich die Betrachtung sehr fruchtbar machen: auch was der Geprüfte weiß, kommt dabei zum Vorschein. Gellerts Geschichte des Hutes konnte ähnlich benutzt werden. Überhaupt, einen gehaltvollen Ausspruch, ein bedeutendes Paradoxon zur Diskussion vorlegen und dann sehen, wie der Geprüfte sich anstellt: das ist eins der besten Mittel, um zu erforschen wes Geistes Kind er ist. 'Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle.' So behauptet Goethe (Spr. 899). Schlägt das nicht allem, was wir über Induktion und Syllogismus gelernt haben, ins Gesicht? Und doch muß es, wenn's auch nicht richtig ist, wenigstens einen Sinn haben: wo steckt er? — Den Philosophen hat man mit einem Wegweiser verglichen, der anderen den Weg zeige, ohne ihn selbst zu gehen. Das ist boshaft, nicht wahr? Gibt es wohl Fälle, die zu solchem Spotte den Stoff geliefert haben? Gibt es Fälle, die für das Gegenteil zeugen? — Sokrates, Spinoza — Kant. — Gewiß! die haben ihre eigene Lehre befolgt und bewährt, und sind die edelsten und stärksten Menschen geworden, weil sie eine so vortreffliche Ethik aufgebaut hatten — oder haben sie diese Wissenschaft so gut auszubilden vermocht, weil sie edle und starke Menschen waren? Damit sind wir bei dem Grundprobleme der Ethik, dem Verhältnis zwischen Willen und Intellekt. — 'Wir müssen doch daran festhalten, dem Geiste den Primat zu geben. Schopenhauers Ansicht («Der Wille spielt auf und der Intellekt muß tanzen») war eine Folge seiner eigenen, unreinen Natur.' — Nun, da hätten wir ja ein neues Beispiel für die Abhängigkeit des Denkens von der angeborenen Willensrichtung! — 'Mein Gefühl sträubt sich dagegen; es muß doch möglich sein, die Einsicht zur Herrschaft zu bringen.' — Sicher, das ist im Praktischen unsere Aufgabe. Aber glauben Sie, es wird leichter gelingen, wenn man im voraus behauptet, daß sie die Herrschaft besitze? — 'Ich glaube doch, in dieser Überzeugung liegt eine große Hilfe.'

[1]) Gideon Spicker, Vom Kloster ins akademische Lehramt. Schicksale eines ehemaligen Kapuziners (1908) S. 73.

In eine solche Erörterung ethischer Fragen wird man nicht mit jedem Kandidaten eintreten können und wird, wo es doch geschieht, mehr noch als anderwärts sich daran erinnern, daß es eben Fragen sind, in deren Beurteilung auch der Geprüfte seinen eigenen Standpunkt zu vertreten hat. Weniger verfänglich und wieder Gegenstand einer durchgehenden Forderung sind Aussprüche, die sich auf ein wissenschaftliches Verhältnis beziehen: die muß jeder, der die Wissenschaft studiert hat, richtig, und also in bestimmtem Sinne, verstehen können. 'Sein Urteil befreit nur, wer sich willig ergibt': wie kann Lachmann das gemeint haben? Wir sollen doch an einer fremden Ansicht Kritik üben, und er wäre der letzte gewesen davon zu dispensieren. Das Wesen der Forschung, daß man einen neuen Gedankengang versuchsweise bis zu Ende denkt, und des philologischen Beweises, in dem der letzte Schluß immer zugleich ein Entschluß ist, wird hier deutlich. Ein junger Philologe, der den Satz zum erstenmal hört, mag an ihm zeigen, wie weit er in den Geist seiner Wissenschaft eingedrungen ist. — '*Physica, cave metaphysicam*', so warnte Newton. Als ich einst einem Kandidaten der Mathematik und Physik diesen Spruch vorlegte, verstand er ihn ganz wohl: der Vertreter einer exakten Wissenschaft solle sich innerhalb ihrer Grenzen halten und nicht Probleme angreifen, die mit den Mitteln exakter Forschung nicht zu bewältigen sind. Mit etwas Hilfe fand er aber auch die Gegenseite: daß es keine schlimmere Metaphysik gibt als die unbewußte, naiv selbstgewisse, und daß deshalb der Physiker doch gut tut, die Grenze auch einmal von draußen anzusehen, um erst zu erkennen, wo sie eigentlich liegt, und ob sie sich gegen früher verschoben hat. Beispiele berühmter Naturforscher und Schriftsteller, die das, gerade in neuester Zeit, versäumt haben, wurden ohne Mühe beigebracht.

Die 'Ratschläge und Unterweisungen für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität zu Münster i. W.' (Neudruck 1911) schließen mit dem sehr beherzigenswerten Satze: 'Die philosophischen Studien sollen als Ergänzung der fachwissenschaftlichen Studien aufgefaßt werden und demnach zu diesen in Beziehung stehen.' Solchen Beziehungen nachzugehen habe ich nicht selten zum Hauptinhalt des Prüfungsgespräches gemacht. Da mußte der Unterschied von historischen und Naturwissenschaften oft erst ins Bewußtsein gebracht werden; wo die Namen bekannt waren, kam es darauf an, sie nun recht zu verstehen, vielleicht durch treffendere zu ersetzen. Ist das englische '*inductive sciences*' zu empfehlen? Ruhig geleitete Besinnung ergab, daß Geschichte, Grammatik und nahezu alle übrigen ihren Stoff ebensosehr durch Induktion gewinnen. Sagen wir 'exakte Wissenschaften', so fällt die Biologie heraus. Trotzdem war, wenn die Auseinandersetzung als Debatte zwischen Anhängern beider Richtungen vor sich ging, der Naturwissenschaftler immer geneigt, das Lob der Exaktheit für seine Seite in Anspruch zu nehmen, wogegen der andere einen Vorzug der Geisteswissenschaften schon durch diese Bezeichnung andeutete. Ist der Name nicht ein Ausdruck des Stolzes? Seinem Ursprunge nach gewiß. Wann und wo mag er aufgekommen sein, und was bedeutete er? Kann er in dem ursprünglichen Sinn heute noch gelten? Und

wenn nicht, soll er darum aufgegeben werden, oder könnte ihm aus der Entwicklung der Wissenschaften selber eine neue Bedeutung zugewachsen sein? — Wichtiger als Titelfragen sind doch die sachlichen Verhältnisse. Wie gehen, in ihren Aufgaben und Methoden, die beiden großen Zweige der Forschung auseinander? Oder ist es nur durch menschliche Kurzsichtigkeit so gekommen, und soll die Einheit hergestellt werden, indem 'die Geschichte zum Rang einer Naturwissenschaft erhoben wird'? Was würde dann aus der Philologie? Soll sie nur als Hilfsdisziplin der Geschichte bestehen bleiben? Aber das wäre ungerecht; man kann ja dieses Paar ebensogut umgekehrt ordnen, und sagen, die Geschichte diene der Philologie. Wo steckt denn das, was einer jeden von ihnen die Selbständigkeit und den eigenen Charakter verleiht? Manchen tüchtigen Kopf habe ich an der Art erkannt, wie er sich zu solchen Fragen stellte, doch auch manchen unklaren und unfruchtbaren. Daß ein Historiker die Verwandtschaft seines 'Faches' mit dem philologischen erst entdecken mußte (Deutsch und Geschichte, ohne jede fremde Sprache, ist ja eine beliebte Zusammenstellung), daß ein Geograph auf die Beobachtung, wie in seiner Wissenschaft geschichtliche und naturwissenschaftliche Probleme sich verschlingen, mühsam nur hingeführt wurde, war nichts Unerhörtes.

Gibt es historische Gesetze? das ist eine entscheidende Frage. Wer sie bejaht, soll Beispiele anführen. Da stellt sich denn heraus, daß die Gesetzmäßigkeiten, die man in der Geschichte beobachtet hat, doch von der Ausnahmslosigkeit der Naturgesetze weit entfernt sind. Der Ausdruck ist aus einem Gebiet in das andere herübergenommen worden und hat dabei einen etwas anderen Sinn bekommen. Seinen Ursprung aber hat er auch in der Naturwissenschaft nicht, sondern beruht schon da auf Übertragung: den Kosmos stellte man sich unter dem Bilde eines Staatswesens vor, dem der Wille des Herrschers die Gesetze vorschreibt. Die Menschen sind nur allzu geneigt, Begriffe wie Scheidemünze anzunehmen und weiterzugeben, anstatt selber Schrot und Korn zu prüfen, oder wenigstens das Gepräge nach Alter und Herkunft zu befragen. Gerade dies aber ist, in allen Zweigen des höheren Unterrichts, eine Hauptaufgabe des Lehrers: gegen den gedankenlosen Gebrauch überlieferter Worte Krieg zu führen. Soweit es sich dabei um wissenschaftliche Termini handelt, gehört die Erklärung ins Gebiet der Wissenschaftslehre, also der Philosophie; und festzustellen, wie weit in einem jungen Gelehrten der Sinn für diese Aufgabe schon entwickelt sei, ist so recht ein Gegenstand der allgemeinen Prüfung.

'Sokrates verlangt, daß überall auf den Begriff zurückgegangen werde': darf man so sagen? — Nein; denn das klingt so, als hätte es den Begriff 'Begriff' bereits gegeben, während doch die Tat des Sokrates eben darin bestand, daß er etwas als wesentlich empfand und suchte und herausarbeitete, was wir heute 'Begriff' nennen. Wie hieß denn das auf griechisch? — eine treffliche Denkübung für den Philologen. Die Nicht-Griechen sind hier wie in vielen ähnlichen Fällen im Rückstande, den sie aber auszugleichen sich bemühen sollen, nicht wie ein Vorrecht geltend machen. 'Die Philosophie stützte sich im

Altertum anfangs auf die Naturwissenschaft; die Pythagoreer suchten eine andere Grundlage, um ein philosophisches System aufzubauen, und fanden sie in der Zahl': wer so berichtet, läßt erkennen, daß er von dem Leben nichts ahnt, dessen äußerlichste Erscheinung er in erstarrten Formeln registriert. Aber auch die Prüfung möchte sich nicht begnügen, den Mangel in starrer Formel zu registrieren; vielleicht gelingt es hier noch etwas Leben zu wecken. 'Sie sprechen so, als wäre die Philosophie von Anfang an dagewesen und hätte sich nach Anlehnung umgesehen. Was heißt denn «Philosophie»?' — 'Weltanschauung.' — 'Das kann uns hier nichts helfen. Geben Sie die Grundbedeutung.' — 'Ich bin Realabiturient.' — 'Dann sollten Sie für diese alten Begriffe ein Fremdwörterbuch zu Hilfe nehmen.' — 'Wenn ich es doch aber in den Lehrbüchern so erklärt finde! Darauf muß ich doch mehr geben als auf ein Fremdwörterbuch.' — Er hatte nicht einmal ganz unrecht; aber seine Lehrbücher hatten unrecht, falls in ihnen wirklich nichts getan war, um für die Entstehung und allmähliche Verzweigung wissenschaftlichen Denkens den Blick zu öffnen.

Zwei Tätigkeiten des Geistes, die an dieser Entwicklung den größten Anteil gehabt haben, sind Beobachtung und Reflexion. Es war merkwürdig: fast immer, wenn ich im Zusammenhang einer sei es geschichtlichen oder systematischen Betrachtung auf einen dieser Begriffe hinführen wollte, machte es die größte Mühe ihn zu finden. Was heißt im Grunde 'Reflexion'? Auch unsere Physiker waren selten schon auf den Gedanken gekommen, sich der Vorstellung, die im eigentlichen Sinn ihnen so vertraut war, hier bewußt zu werden. Das Bedenklichste aber erlebe ich immer wieder, wenn von Hypothesen die Rede ist. Der Name ist allen geläufig, sie reden davon wie von etwas Selbstverständlichem. Aber was ist eine Hypothese? Einer (ein Altphilologe!) antwortete: 'In der Mathematik die Grundlage eines Beweises, in der Philosophie eine unbewiesene Tatsache.' Wie das beides derselbe Begriff umfassen könne, kümmerte ihn nicht. In einer schriftlichen Arbeit war das Prinzip von der Erhaltung der Energie mit den Worten gewürdigt: 'Es ist eben eine Hypothese, ein Glaubenssatz, an den man glauben kann, aber nicht auch notwendig glauben muß.' In der mündlichen Prüfung ging ich dem nach; der Kandidat meinte jetzt, Hypothese sei 'eine Ansicht, die noch nicht bewiesen ist'. Als ich zur Probe etwas recht Unbewiesenes behauptete, schränkte er es ein: 'Es muß ein Satz sein, der große Wahrscheinlichkeit für sich hat.' Auch dies ließ sich praktisch leicht widerlegen. 'Nennen Sie mir doch aus einem Ihrer Fächer (es waren Geschichte, Geographie, Deutsch) irgendeine wissenschaftliche Hypothese.' Nach deutlichem Schweigen weiter: 'Kennen Sie den Golfstrom?' — 'Jawohl.' — 'Wie entsteht er?' — 'Darüber gibt es verschiedene Ansichten; die wahrscheinlichste ist: . . .' Da hatten wir endlich eine wirkliche Hypothese; um freilich den Begriff zu erklären, bedurfte es doch noch des Zurückgehens auf die Grundbedeutung des Wortes. — Auch für die Schwäche in diesem Punkte möchte ich aber nicht so sehr unsere Kandidaten verantwortlich machen als die vielen Wortführer in öffentlicher Diskussion, gelehrter wie ungelehrter, die den Namen 'Hypothese' geringschätzig gebrauchen. Wie soll denn die Wissenschaft fort-

schreiten, wenn nicht durch Voraussetzungen, die gewagt werden, um zu versuchen wie sich von ihnen aus die beobachteten Tatsachen erklären lassen? Freilich wünscht man von einem jungen Doktor der Philosophie nicht den Satz zu hören, Kopernikus und Kepler hätten 'beobachtet, daß die Erde sich um die Sonne dreht'.

Diejenigen Disziplinen, in denen die wissenschaftlichen Grundbegriffe gegeben werden, sind Psychologie und Logik, die deshalb im Gebiete der Erziehung zu wissenschaftlichem Denken mit Recht einen bevorzugten Platz einnehmen. Für die allgemeine Prüfung der Oberlehrer (die philosophische Fachprüfung ist etwas ganz anderes) sollte nur, wie im propädeutischen Unterrichte der Schulen, hierauf das Hauptgewicht gelegt werden: die Grundbegriffe festzustellen, in denen sich unser Denken bewegt, und sie aus der Jahrtausende alten Geschichte des menschlichen Geistes zu erklären. Die Experimente der modernen Psychologie sind bedeutend und wertvoll; aber für den künftigen Lehrer ist es doch wichtiger — und leider nicht selbstverständlich —, daß er auf Befragen etwa die fünf Sinne zusammenbringen und vernünftig gruppieren kann, daß er weiß, welche Beobachtungen zur Scheidung und Bezeichnung der Temperamente geführt haben, daß er gelernt hat, auf den Unterschied von Bewußtem und Unbewußtem zu achten, daß ihm Worte wie 'Instinkt, Genie, Phantasie, Charakter' keine bloßen Wörter geblieben sind. Eine geistige Funktion, die im Bereiche des Examens dem Interesse besonders nahe liegt, ist das Gedächtnis, über das ich denn auch vielfach ganz verständigen Bescheid erhalten habe. Ist es nicht zu beklagen, daß unser Bewußtsein immer nur so weniges auf einmal festhalten kann? — 'Oh nein! Z. B. beim Examen; wenn man alles dazu Gelernte immer im Bewußtsein hätte, das wäre ja schrecklich.' Das kam aus einem traurigen und gepreßten Gemüte; als aber der Beisitzer (Ludwig Busse, der Verstorbene) und ich herzlich lachten, wurde auch der Kandidat ein wenig fröhlicher und faßte Vertrauen. Er hatte etwas Erlebtes gar nicht übel ausgesprochen, und das war eigentlich mehr wert als eine memorierte Definition der Seele. Nach dieser habe ich doch gelegentlich gefragt — und mich beinahe gefreut, wenn sie nicht zustande kam. Nur darf man solche Freude nicht grundsätzlich äußern; sonst wird auch das beobachtet, und künftige Kandidaten könnten die *ars nesciendi* zur Taktik ausbilden. Lohnender, und nicht so leicht vorwegzunehmen, ist die Frage, ob solche Definition besser am Anfang oder am Abschluß der psychologischen Wissenschaft ihren Platz haben würde. Eine Erwägung hierüber hat uns ein paarmal recht ins Innere geführt.

Logik wird von vielen gering geachtet, doch mit Unrecht. Auch ein greifbarer Bestand von Kenntnissen, ein Maß dessen, was jeder gelernt haben muß, läßt sich hier am sichersten vorschreiben. Nur freilich, das Gelernte abfragen, die Einteilung und den Hauptinhalt eines Leitfadens aufsagen lassen, ist kein Vergnügen, und schon ein bedenkliches Zeichen, wenn der Examinator sich gezwungen sieht in diesen Weg einzubiegen. In Anwendungen soll sich zeigen, was einer kann. Nehmen wir ein Beispiel eines logischen Schlusses! Es beizubringen darf man nur nicht ganz dem Geprüften überlassen; sonst wird immer

noch einmal wieder die Unsterblichkeit des Gaius bewiesen, eben durch die Folgerung, daß er sterblich sei. Aber aus den Wissenschaften, die der Kandidat studiert hat, aus seiner Facharbeit, die ihm frisch in Erinnerung ist, muß sich leicht eine Stelle finden lassen, wo ein Syllogismus vollzogen wird. Den mag er herausschälen und mit dem Schema vergleichen, dann irgendwie weiterbilden, durch Verallgemeinerung oder Umkehrung, und das Ergebnis prüfen. Die Denkfehler, von denen eine Beweisführung oder Untersuchung reinzuhalten der ursprüngliche Zweck der Logik war, werden dabei entweder gemacht oder vermieden; und beides gibt Stoff zu prüfender Nachfrage. Oder wir unternehmen es, das Zusammenwirken von Induktion und Syllogismus durch eine der Wissenschaften zu verfolgen, die dem Kandidaten vertraut sind.

Dies ist doch überhaupt der ganze Sinn unsrer Beschäftigung mit Logik: nicht, daß da ein Fach mehr ist, das man erlernen muß um es im Examen zu können, sondern daß wir von logischen Gesichtspunkten aus die eigene Wissenschaft überschauen, um in ihr klarer zu sehen; und dies wieder wird am besten erreicht, wenn wir von vornherein uns gewöhnen, aus der eigenen Wissenschaft die logischen Gesichtspunkte zu gewinnen. Wie weit diese Doppelübung gediehen sei, suchte ich in der Prüfung zu ermitteln, mit sehr ungleichem Erfolg. Und das will doch eine Prüfung, sie soll es wollen: die Geister unterscheiden. Von einem unterrichteten und nachdenklichen Philologen oder Mathematiker das Wesen des indirekten Beweises beschreiben zu hören, seinen Wert und seine Schwäche im Vergleich zum direkten, und dies nicht völlig abstrakt, sondern an herbeigeschafften Beispielen: das war, wenn auch in tastender Sprache, wirklich etwas Gutes. Ein andermal konnte es geschehen, daß der Versuch, einen einfachen Lehrsatz umzukehren, fehlging; z. B. den pythagoreischen. Als der Gefragte schwieg, ließ ich den Satz erst aussprechen: 'Das Quadrat über der Hypotenuse ist gleich der Summe der Quadrate über den beiden Katheten.' Nun, wie würde die Umkehrung dieses Satzes lauten? 'Die Summe der Quadrate über den Katheten ist gleich dem Quadrat über der Hypotenuse.' Es bedurfte starker Nachhilfe, um das Richtige zu finden. — Große Mühe gab es öfter, als ich geglaubt hätte, mit der Definition; nicht mit der Regel darüber — die wurde hergesagt, sogar lateinisch —, doch mit der Aufgabe, irgendeinen Begriff (z. B. rechtwinkliges Dreieck, Finalsatz) regelrecht und sachgemäß abzugrenzen. Und man wird doch nicht leugnen wollen, daß richtige Definitionen in aller Wissenschaft und allem Unterricht unentbehrlich sind.[1]) — 'Keine Wirkung ohne Ursache': ist das ein analytisches Urteil? oder eine Tautologie? Eine gute Probe auf den Verstand! Der Kandidat soll ja keinen gerundeten Vortrag halten, sondern durch Fragen sich führen lassen. Dabei

[1]) Die elementaren logischen Begriffe, zugleich die Grundbegriffe aller Wissenschaft, versteht der am besten, der sie in ihrer Entstehung kennen lernt. Trendelenburgs 'Elementa logices Aristoteleae' enthalten auf 22 Seiten griechischen Textes alles Wichtigste. Zweimal habe ich sie in 'Übungen' mit Studenten durchgenommen und möchte diese Lektüre — die uns in meiner Jugend als Primanern geboten wurde — jedem, der etwa in der Grundansicht mit mir übereinstimmt, zu eigenem Versuch empfehlen.

wird es ihm in diesem Falle zustatten kommen, wenn er die Kenntnis mitbringt, wie Kant und vor ihm Hume den Begriff behandelt haben.

Kant bildet in der Regel die Grenze, bis zu der die Geschichte der Philosophie durchgegangen ist. Als Formel hören wir: 'Er hat die empiristische und die rationalistische Richtung miteinander vereinigt.' — Wie kam denn das zustande? — 'Kant sucht die Dinge, die er mit der Erfahrung kennen gelernt hat, mit der Vernunft zu begreifen, und baut so sein System auf.' — Das ist freilich nichts. Viel besser doch jener andre, der über Ausgangspunkt und Anlage der Kritik der reinen Vernunft fließend und in sicherer Terminologie berichtet. Dabei spielt die 'Ästhetik' eine Rolle; ich will mich vergewissern, ob dem Kandidaten auch klar ist, daß Kant den Ausdruck hier nicht in dem sonst gewöhnlichen Sinne gebraucht, und frage nach. 'Diesem Begriff hat der Königsberger Philosoph eine eigne Schrift gewidmet, die Kritik der praktischen Vernunft' — und nun tritt es zutage, daß in demselben Kopf, aus dem ein so klarer Bericht zu kommen schien, die Begriffe 'ästhetisch' und 'ethisch' noch ungeschieden schlummern. — Da hätten wir die doppelte Gefahr: des mechanischen Einprägens, wenn wir korrekten Ausdruck verlangen, und der vollständigen Verballhornung, wenn wir die Kandidaten ermutigen, das Gelesene in ihr geliebtes Deutsch zu übersetzen. Die zweite Gefahr ist doch die geringere, ja an sich ein Gewinn: nur so kann es, im günstigen Falle, erreicht werden, daß sie sich die schweren Gedanken assimilieren; im ungünstigen kommt dann eben die natürliche Ohnmacht zum Vorschein. Dem Urteil des Examinators wird allerdings auf diese Weise mehr zugemutet.

You are overeducated for your Intellect: ein hartes Wort. Härter doch eine Vorschrift oder eine Handhabung der Vorschrift, die manch einen zwingt, sich in solchen Zustand hineinzuarbeiten. Und doch wäre es Barbarei, wollte man die historische Entwicklung zerreißen und, da doch Geschichte der Philosophie studiert werden soll, gestatten, daß einer vor dem Denker Halt mache, der so entschieden einen Abschluß und einen immer noch wirkenden Anfang bedeutet. Nur darf man nicht verlangen, daß auch auf diesem Gebiete, in der Würdigung der höchsten metaphysischen Probleme und der durch die Jahrhunderte fortlaufenden Arbeit die an ihnen geleistet worden ist, ein bestimmtes Maß von Einsicht jeder bereit haben müsse. Das Entscheidende liegt da zu sehr in der eigentümlichen Begabung und nicht im Fleiße.

Vor einiger Zeit wurde ich einmal gebeten, für einen im letzten Augenblicke verhinderten Kollegen eine Prüfung zu übernehmen. Der Kandidat, seinerseits etwas peinlich überrascht, war mir völlig fremd. Ich griff nach seinen Akten, um in der schriftlichen Arbeit einen Anknüpfungspunkt zu haben; sie war jedoch aus dem Gebiete des Deutschen genommen, behandelte einen neueren Dichter. Und wir sollten uns über Philosophie unterhalten! Was gibt es denn da für Beziehungen? Der Kandidat entwickelte mit Eifer den Satz, jeder Dichter habe eine eigne philosophische Ansicht und trage sie in seine Poesie hinein. Sollte aber nicht auch umgekehrt jeder Philosoph etwas von einem Dichter haben? Sein Denken geht doch über die Fachwissenschaften hinaus, ins Uner-

kennbare. Das wollte er nicht zugeben, und verfocht mit Gründen die Möglichkeit einer dogmatischen Metaphysik. Ich äußerte meine Zweifel — erst prinzipiell, dann berief ich mich auf Beispiele, die er selbst bringen mußte; Platons Ideenlehre war ihm auch dem Inhalt nach gegenwärtig. — Aber Kant! die kritische Philosophie hat doch nichts von Dichtung. — Nein; aber sie ist auch sonst eine Ausnahme. Und übrigens, wissen Sie etwas von der Art, wie Kant die Ethik begründet? — Auf den berühmten Vergleich zwischen dem Bewußtsein des Sittengesetzes in uns und dem Ausblick in den Sternenhimmel über uns brauchte ich nicht zu warten. Ist das keine Poesie? — Daß ich meinen Gegner überzeugt habe, glaube ich kaum; die Fähigkeit zu philosophischem Denken konnte ich ihm getrost bescheinigen. — Und nun wieder andre Fälle, in denen es nicht glücken will, zur einfachsten Problemstellung, die der Geprüfte vollziehen soll, zu gelangen. Und doch haben auch diese dürftigen Ingenia das Recht zum Leben und suchen eine Möglichkeit des Wirkens. Sollen wir sie mit überspannter Forderung zurückschrecken? oder zuletzt so tun, als sei die Forderung doch erfüllt?

Die Frage wird dringend, wenn eine Ergänzungsprüfung nur noch in Philosophie abzulegen ist. Ein Kandidat hatte in der zweiten Prüfung sonst alles erreicht was er wollte: Physik für erste, reine Mathematik für zweite Stufe und dazu angewandte Mathematik; sein philosophisches Können 'genügend' zu nennen war ganz unmöglich. Er wollte es noch einmal versuchen — so stellte ich ihm für seine Vorbereitung eine Aufgabe schlichtester Art: die Lehrbücher der philosophischen Propädeutik von Rudolf Lehmann und von Schulte-Tigges durchzuarbeiten; nachher sollte er über den Inhalt berichten und darlegen, wie sie sich in ihrer Anlage und in der Auffassung des Gegenstandes unterschieden. Das gelang denn einigermaßen. Und alle Beteiligten waren froh, diese Prüfung aus den *agenda* zu den *acta* legen zu können. — Fälle dieser Art sind nun aber gar nicht selten. Wer beim dritten Mal, mit ministerieller Erlaubnis zur Prüfung zugelassen, bloß noch die Philosophie zu ergänzen hat, bringt sozusagen den Anspruch auf günstigen Erfolg mit; denn es hat im Grunde wenig Sinn, ihn um dieses einen Mangels willen, der vielleicht in seiner Natur liegt, für immer von jeder Tätigkeit als Lehrer einer höheren Schule auszuschließen. Scheitert er doch, so ist beim vierten Male die Zwangslage noch fühlbarer. Wir wollen das nicht weiter ausmalen; die Perspektive ist schmerzlich genug, und nicht bloß in der Phantasie. Sie wird hier nur angedeutet, um den Antrag zu erneuern und zu verstärken, mit dem neulich für Deutsch und Religion unsere Betrachtung abschloß (S. 429): daß für die Gültigkeit eines Zeugnisses und die Möglichkeit der Anstellung nur das Ergebnis der Fachprüfung maßgebend sein, in betreff der allgemeinen Prüfung eine Charakteristik hinzugefügt werden möge, deren Inhalt für die amtliche Laufbahn eines Lehrers und die Aufgaben, zu denen er berufen wird, ins Gewicht fallen würde.

Oder wäre es doch besser die philosophische Prüfung abzuschaffen? — Nimmermehr! Vielmehr wünschte ich ihre Bedeutung zu erhöhen. Wie wichtig gerade für die Schule das ist, was da geprüft werden kann, ist vielleicht aus

den hier gemachten Mitteilungen anschaulicher geworden. Pflicht bleibe es für jeden, sich an dem tieferen Erfassen von Wissenschaft und Welt, das 'Philosophie' heißt, zu versuchen; bei keinem, der zu dem hohen Beruf eines Lehrers und Erziehers Zutritt begehrt, ist die Frage gleichgiltig, wie weit er in dieser Auffassung vorgedrungen sei. — Soll dann also die Prüfung in der Auswahl und Begrenzung ihrer Gegenstände geändert werden? Auch dazu möchte ich nicht raten; zu gering ist die Aussicht, daß wir etwas Besseres bekommen würden, als wir bisher hatten. Und mit den geltenden Bestimmungen läßt sich sehr wohl arbeiten, von dem einen Punkt abesehen, der Nötigung auf ein 'Genügend' oder 'Nicht genügend' abzukommen. Fällt dieser Zwang hinweg, so wird sich im Innern der Prüfung von selbst eine Verschiebung vollziehen: die Kontrolle des Wissens, auf die heut ein Banause, der fleißig gewesen ist, beinah Anspruch machen kann, wird zurücktreten zugunsten einer Erprobung des Könnens. Und im Hinblick darauf wird weiter auch die Art eine andre und bessere werden, wie die Kandidaten, in der Zeit da sie noch Studenten sind, sich mit philosophischen Gegenständen beschäftigen. Ob es nicht möglich wäre, der Entwicklung in diesem Sinne auch durch das, was ihnen zur Einführung und Anleitung geboten wird, zu Hilfe zu kommen, ist eine Frage, die sich dann allerdings hervordrängt, die an dieser Stelle schon früher, in der Besprechung eines Vortrages von Spranger, berührt worden ist (S. 388). Vielleicht mag, was diesmal aus eignen Erfahrungen erzählt wurde, Anlaß und Anhalt geben, daß auch andre ihr nähertreten.

PLATTDEUTSCH AN DEN HÖHEREN SCHULEN NIEDERDEUTSCHLANDS[1])

Von Ewald Kaesbach

Eine der erfreulichsten Erscheinungen unserer Zeit ist die allerorts aufblühende Heimatbewegung. Wir lernen erkennen und lieben, was echt, was bodenständig, was 'unser' ist. Wir finden die heimische Bauweise wieder. Kunst- und Naturdenkmäler werden liebevoll geschützt, neue im Sinne des Alten von verständigen Künstlern geschaffen. Alte Bräuche und Trachten werden erhalten oder neubelebt. Sogar dem Raubtier und Wildwuchs errichtet man Freistätten.

Die weitaus wichtigste Aufgabe des Heimatschutzes ist der Schutz der angestammten Mundart, das heißt, für uns Niederdeutsche, der Schutz unserer plattdeutschen Muttersprache. Leider wird diese Aufgabe vielfach noch nicht in ihrer vollen Bedeutung gewürdigt. Die Sprache ist nicht so sinnenfällig wie das Bauwerk oder Naturdenkmal. Daß ein weggerissenes Kunstwerk ein Loch macht, ein häßlicher Neubau einen Schandfleck, sieht auch der Laie. Daß einheimische, volkstümliche Worte und Wendungen verschwinden, fremde, saft- und kraftlose Ausdrücke eindringen, merkt nur der sachkundige Beobachter. Ja, die es am meisten angeht, sind wohl noch stolz darauf, statt der guten alten Muttersprache ein verderbtes Hochdeutsch einzutauschen.

Ein verfallenes Kunstwerk kann man erneuern, die erstorbene Bauweise wieder beleben. Die Mundart, einmal aufgegeben und tot, wird nie wieder lebendig. Und es bleibt nicht einmal der Trost, daß man sie wie ein altes Stück Möbel ins Museum stellen könnte, den Nachkommen zur Erinnerung.

Die höhere Schule, in der ihr — glücklicherweise — angeborenen Zurückhaltung und konservativen Gesinnung, hat sich für die Aufgaben des Heimatschutzes bislang nur in bescheidenem Maße erwärmt. Und doch sind diese Aufgaben in erster Linie die ihrigen, und sie dient sich selber, wenn sie der Heimatschutzbewegung dient.

Wer ist, um mit dem Lehrkörper zu beginnen, berufener als der Philologe, die Mundart seiner Gegend zu erforschen, sie in phonetisch getreuer Umschrift oder auf der Sprechwalze festzuhalten, ihren Gebrauch zu fördern? Wer berufener als der Naturwissenschaftler, Fauna und Flora seiner Landschaft zu kennen, bedrohte Seltenheiten zu retten oder in den Sammlungen zu bewahren?

---

[1]) Die nachstehenden Ausführungen entstammen zumeist einem Vortrag, der unter dem Titel: 'Die neuplattdeutsche Bewegung und die westfälische höhere Schule' am 6. Juli d. J. auf dem 30. westfälischen Philologentag in Bielefeld gehalten worden ist.

Wer berufener als der Historiker, die Orts- und Heimatsgeschichte zu schreiben, für Bauweise und Straßennamen Richtlinien im Sinne des Historischen und Künstlerischen zu geben?

Und wen hat die Schule heranzubilden? Nicht einen kosmopolitischen Mischmasch, sondern junge Männer, die mit beiden Füßen in ihrer heimatlichen Scholle wurzeln und in der leidenschaftlichen Liebe zur Heimat die Aufopferung fürs Vaterland gelernt haben. Die westfälische Schule beispielsweise soll Westfalen großziehen, Menschen mit all den Vorzügen ihrer Stammesart und, wenn es sein muß, auch mit den Fehlern ihrer Vorzüge. Worin aber prägt sich die Eigenart eines Stammes tiefer aus als in seiner Sprache?

'Wat stött hei mi?' sagte der erste Westfale zum Heiland, als dieser ihn auf Bitten des Petrus ins Leben rief, indem er eine Eiche mit der Hand berührte und in einen Menschen verwandelte. Die Nachkommen dieses Mannes gründeten deutsche Handelshäuser in Nischninowgorod und Bergen.

Mit der Heimat hat die Arbeit der höheren Schule zu beginnen. Im erdkundlichen Unterricht ist nach den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne 'an die nächste örtliche Umgebung anzuknüpfen'. Im naturkundlichen Unterricht sind 'vorzugsweise die Vertreter der einheimischen Tier- und Pflanzenwelt' zu behandeln. Ein vernünftiger Geschichtsunterricht wird im Spiegel der Heimatgeschichte die Geschicke des Vaterlandes zeigen. Der Zeichenunterricht hat nach dem Ministerialerlaß vom 7. Februar 1910 an Stelle des 'Zeichnens und Malens nach ausgestopften Tieren und Stilleben' die 'heimatlichen Denkmäler in den Bereich des Studiums zu ziehen' und dadurch bei den Schülern 'Verständnis und Liebe für die heimischen Kunstformen zu erwecken'.

Überträgt man diese amtlichen Forderungen auf das sprachliche Gebiet, wozu rein methodische Erwägungen den denkenden Lehrer zwingen, so erhält man das Verhältnis der niederdeutschen Schule zur niederdeutschen Sprache. Der Sprachunterricht schwebt in der Luft, wenn er nicht auf dem Fundament des angeborenen und mitgebrachten Sprachempfindens der Schüler aufbaut. Das ist aber niederdeutsch.

Die Schüler der niederdeutschen Schulen sind in der überwiegenden Mehrzahl Niederdeutsche, und nicht nur die Schüler, sondern auch wir Lehrer, soweit wir auf niederdeutscher Scholle geboren sind, und sollten wir auch nie ein Wort Platt in den Mund genommen haben. Plattdeutsch ist unser Fühlen und Denken, und plattdeutsch ist unsere Artikulationsbasis, der Lautstand, mit dem wir das Hochdeutsche sprechen. Das fällt jedem in die Ohren, der einen Oberdeutschen neben einem Niederdeutschen reden hört. Man vergleiche ferner unsere niederdeutschen Schriftsteller, auch soweit sie nur hochdeutsch schreiben, unsere Annette, unseren Rave, unseren Frenssen mit den 'oberdeutschen', mit Rosegger, Hansjakob, Zahn. Die andere Denkweise, die andere Aussprache springen einem förmlich in die Augen. Nur ein Plattdeutsch verstehender Lehrer kann unsere niederdeutschen Schriftsteller bis in die Feinheiten ausdeuten, und nur Schülern, die Platt können.

Jeder Lehrer des Deutschen, Französischen oder Englischen wird zunächst

feststellen, welches die mundartlichen Eigentümlichkeiten der Gegend sind, und von dieser Basis aus die Bekämpfung der Aussprachefehler unternehmen oder auch die dialektischen Eigentümlichkeiten mit Nutzen für seine Zwecke verwerten. Besonders der Lehrer des Englischen hat mit Plattdeutsch sprechenden Schülern nur die halbe Arbeit. Man denke an das offene *o*, die diphthongisierten Vokale, das silbische *r*, man denke an die Bevorzugung des vierten Falls im Plattdeutschen und Vulgärlateinischen, man denke an die Behandlung der historischen Grammatik im deutschen Unterricht. Einem Schüler, der nur Hochdeutsch spricht, den Begriff der Lautverschiebung erklären, heißt, etwas Unbekanntes durch etwas noch Unbekannteres erläutern. Der plattdeutsche Junge lernt sie von Kindesbeinen an praktisch kennen.

Macht sich also die Kenntnis und Pflege der niederdeutschen Sprache für den Unterricht reichlich bezahlt, so verdient sie auch deshalb von der Schule begünstigt zu werden, weil sie den meisten unserer Schüler im späteren Leben unschätzbare Dienste leisten kann. Der Philologe, Indogermanist, Germanist, Anglist oder Franzose, vermag plattdeutscher Kenntnisse kaum zu entraten. Dem Theologen, Juristen, Mediziner, Kaufmann, der seinen Beruf auf niederdeutschem Boden ausübt, wird das Verständnis des Plattdeutschen oft willkommen, mitunter unentbehrlich sein. Der stets wachsenden Zahl derer, die im Auslande ihr Brot suchen, wird das Plattdeutsche beim Erlernen germanischer Sprachen so hilfreich sein wie lateinische Kenntnisse in Ländern romanischer Zunge.

Daß die plattdeutsche Sprache auch um ihrer selbst willen, um ihrer Kraft und Schönheit, ihres Wohllauts, ihrer Literatur willen Förderung verdient, daß sie berufen ist, das Schriftdeutsch vor Erstarrung zu bewahren, indem sie ihm immer neues Blut zuführt, sei nur angedeutet.

Wir Niederdeutschen sind eigentlich zu beneiden. Die geschichtliche Entwicklung hat uns zu unserer Muttersprache noch die hochdeutsche gebracht. Unsere Kinder wachsen in zwei Sprachen auf. Soll die höhere Schule Niederdeutschlands diese Glückslage nicht ausnützen und zu ihrem Teil dazu beitragen, daß ihre Zöglinge beide Sprachen möglichst gut, rein und geläufig sprechen lernen?

Muß ich noch den Vorwurf zurückweisen, das Plattdeutsche schade dem Hochdeutschen? Mit wieviel mehr Recht könnte man diesen Vorwurf gegen das Französische oder gegen die klassischen Sprachen erheben, deren Einfluß auf den deutschen Stil der Schüler — und auf den eigenen! — abzuwehren die ständige Aufmerksamkeit des Lehrers erfordert. Im Gegenteil ist oft beobachtet worden, daß Jungen, in deren Elternhaus nur Platt gesprochen wird, ein viel richtigeres Hochdeutsch erlernen als etwa solche, deren Eltern sich des Plattdeutschen schämen und ein Messingsch à la Onkel Bräsig verbrechen: 'Frau Nüßlern, legen Sie mich die Hand auf den Kopf, ich habe Ihnen ümmer geliebt.' Und wieviel hochdeutsche Schriftsteller von Fleisch und Blut sind aus plattdeutschen Kinderstuben erwachsen!

Wenn ich die Förderung der plattdeutschen Sprache als die Erfüllung einer

Ehrenpflicht von der niederdeutschen Schule fordere, so möchte ich von vornherein betonen, daß der Schule keine Mehrarbeit aufgebürdet werden soll. Liebevolle Berücksichtigung im Rahmen des bisherigen Unterrichtsbetriebes — mehr braucht es nicht. Man wird, einmal aufmerksam geworden, staunen, wieviel Gelegenheit sich bietet, ungezwungen das Plattdeutsche heranzuziehen, und wie leicht sich der Unterricht dadurch vertiefen und beleben läßt.

'Platt, is dat dann auk ne Spraok?' fragt der Bauer Graute Lahm in Wibbelts Roman 'Dat veerte Gebott' ganz verwundert. Er hat es man bloß für so ne Küerie gehalten. Und so würden auch die meisten unserer Schüler, wenn man sie fragte, was Platt sei, ohne Bedenken antworten: 'Platt ist die Sprache der gemeinen Leute.' Die Jungen halten sich an die übertragene Bedeutung des Wortes. Natürlich kann, wenn keine Achtung vor der Muttersprache vorhanden ist, erst recht keine Liebe für sie dasein. Hier gilt es, aufklärend zu wirken. Der Historiker vergesse nicht zu sagen, welches die Sprache der Völker war, die wir als germanische bezeichnen, und daß es eigentlich nur ein kleiner Bruchteil der deutschen Stämme ist, der hochdeutsch spricht. Er erwähne, welcher Art und Zunge die Männer waren, die das Slawentum zurückdrängten und den deutschen Namen bis in das Herz Rußlands trugen. Er füge an passender Stelle bei, daß Plattdeutsch als die Sprache der Hansa auf allen nordischen Meeren gesprochen und geehrt wurde und auch heute noch in den meisten Häfen der Welt verstanden wird. Der Naturwissenschaftler bediene sich gelegentlich der plattdeutschen Pflanzen- und Tiernamen, die oft recht bezeichnend sind. Der Franzose erzähle, daß fränkische Männer mit plattdeutscher Zunge Frankreich den Namen und der französischen Sprache eine große Anzahl von Wörtern und syntaktischen Eigentümlichkeiten geschenkt haben. Der Engländer betone, daß Angelsächsisch die Schwester des Niedersächsischen ist, und daß diese Sprache, die heute die Welt beherrscht, im Grunde eine niederdeutsche ist. Jede englische Stunde bietet Gelegenheit dies zu zeigen.

Der Deutschlehrer schließlich ziehe, wie schon gesagt, das Platt fleißig zur Vertiefung des sprachlichen Verständnisses heran; er unterlasse auch bei seinen literaturgeschichtlichen Belehrungen nicht, mit Stolz darauf hinzuweisen, wie die niederdeutsche Sprache als blühende Jungfrau den Heliand schuf, später als Königin zu Gericht saß und als Priesterin die Herzen bewegte, wie sie auch heute noch in unerschöpflicher Jugendkraft Werke schafft, die lachen und weinen machen.

Wenn den Schülern so die Augen aufgehen über ihre Muttersprache und sie erkennen, daß Plattdeutsch kein schlechtes Hochdeutsch, kein Jargon ist, sondern eine uralte Sprache voller Macht und Herrlichkeit, dann haben wir gewonnenes Spiel!

Ungemein viel vermag das Vorbild des Lehrers. Wer es kann, spreche doch mit den Schülern außerhalb des Unterrichts ab und zu mal herzhaft Platt. Ich selbst benutze dazu die gemeinsamen Wanderungen, und bin durch einen Zufall darauf gebracht. Bei einer Winterwanderung, die ich mit den Tertianern machte, überraschte uns die Dunkelheit. Um den Weg zu verkürzen, erzählten wir uns

lustige Geschichten. Einer erzählte die Geschichte von dem Bauern, der mit der Pfeife im Mund auf einer Brücke stand und ins Wasser schaute. 'Vater', sagte sein Sohn, 'nimm Dich in acht, daß Du die Pfeife nicht ins Wasser fallen läßt'. 'Nä', sagte der Bauer und ließ die Pfeife fallen. Das Geschichtchen schien mir nach Plattdeutsch zu schreien. 'Junge', sagte ich daher zu meinem Tertianer, 'Du büs doch en plattdütsken Jungen. Kannste dat nich in Dine Modersprake vertellen?' 'Jau, dat kann 'k', erwiderte er. 'En Bur stonn up ne Brügge, smökte sine Pipe un keek int Water. «Vader», sagg sin Suon, «paß up, dat di de Pipe nich int Water föllt.» «Nä», sagg de Bur un mok de Mule loß. Weg was de Pipe.'

Die Geschichte schlug natürlich ein, und seitdem wurde mit Vorliebe Platt erzählt. Lustiges, aber auch Ernstes. Die Schüler sind noch weiter gegangen und haben angefangen, plattdeutsche Sagen und Verse für mich zu sammeln. So bin ich durch ein Döhnken ans Plattdeutsche gekommen, und schäme mich nicht, es zu bekennen. Reuter und Wibbelt haben es nicht anders gemacht.

Die Behandlung des Plattdeutschen im Unterricht selbst kann leider bei der Fülle der in den deutschen Stunden zu erledigenden Aufgaben nur eine beiläufige sein. Gleichwohl darf man fordern, daß die niederdeutsche Literatur in unsern Lesebüchern reichlicher vertreten sei als heute. Wenn man unsere Lesebücher durchsieht, sollte man glauben, Klaus Groth und Reuter seien Anfang und Ende der plattdeutschen Dichtung. Und doch ist seitdem eine niederdeutsche Literatur entstanden, die neben unsern Altmeistern und auch neben der neueren hochdeutschen Dichtung in Ehren bestehen kann. Ich nenne aus meiner Heimatprovinz nur die Namen Krüger, Wette, Wibbelt und Wagenfeld. Die für den hochdeutschen Lesestoff längst als berechtigt anerkannte Forderung, daß die literarisch wertvolle Prosa den Hauptbestandteil bilden müsse, gilt selbstverständlich auch für die Auswahl des niederdeutschen und ist um so leichter zu erfüllen, als in unserer jüngsten niederdeutschen Dichtung die Form der knappen Skizze mit Glück gepflegt wird.

Ich verkenne nicht die Schwierigkeit der Frage. Ein Lesebuch für die höhere Schule kann sich aus begreiflichen Gründen nicht wie ein Volkschullesebuch auf einen Bezirk beschränken. Der zu fordernde Einschlag heimatlicher Literatur würde die Verkäuflichkeit des Buches in anderen Landesteilen gefährden. Vielleicht läßt sich ein nach Landschaften verschiedener niederdeutscher Anhang dem gemeinsamen hochdeutschen Lesebuch anfügen, wie man die Heimatkarte dem Atlas beigibt. Die idealste und zugleich einfachste Lösung wäre es m. E., ein selbständiges Lesebuch zu schaffen, das neben Proben des Heliands und der mittelniederdeutschen geistlichen und Rechtsprosa das Beste aus den verschiedenen Mundarten der neuniederdeutschen Dichtung enthielte, den niederdeutschen Schüler durch die ganze Schulzeit begleitete und nach Bedarf neben dem hochdeutschen Lesebuch benützt würde.

Man hat es als einen Übelstand empfunden, daß jede niederdeutsche Mundart ihre Schreibung hat. Eine einheitliche Schreibung würde der Verbreitung des Plattdeutschen zweifellos nützen, aber auch einen seiner Hauptreize zerstören. Unsere Schüler lernen durch die verschiedene Schreibung des Mecklen-

burgischen, Holsteinschen, Münsterländischen, Sauerländischen so recht augenfällig den Begriff der Mundart kennen. Von da zur Erkenntnis, daß auch die hochdeutsche Sprache in viele, nur durch die Schrift verbundene Mundarten zerfällt, ist nur ein Schritt, und die weitere Erkenntnis, welcher Segen die einheitliche Schriftsprache für die Einheit der deutschen Stämme geworden ist, kommt wieder der hochdeutschen Sprache zugute.

Wie ein plattdeutsches Lesestück in der Klasse zu behandeln sei, darüber ließe sich vieles sagen. Vor einiger Zeit wohnte ich einer Stunde bei, in der Klaus Groths Gedicht: 'Min Modersprak' behandelt wurde. Der Kollege führte die Stunde nach Möglichkeit in plattdeutscher Sprache — in Gladbecksch Platt natürlich — durch, und die Schüler beteiligten sich mit sichtlicher Freude und Genugtuung. Plattdeutsch wurde das Leben von Klaus Groth erzählt. Nach der Darbietung wurde das Gedicht in der Gladbecker Mundart wiedergegeben und durchgesprochen. Dabei ergab sich ganz ungezwungen die Gelegenheit, den Unterschied der Mundarten aufzuweisen. Bei der Übersetzung ins Hochdeutsche, die mit Rücksicht auf die nicht Platt sprechenden Schüler erfolgte, wurde die Lautverschiebung und das Verhältnis der älteren zur jüngeren Schwester gezeigt.

Der Erfolg solcher Stunden offenbart sich am erfreulichsten darin, daß Schüler, die aus hochdeutschem Sprachgebiet zugezogen sind oder sonst aus irgendwelchen Gründen kein Platt können, angeregt werden, das Niederdeutsche zu erlernen. Wie wertvoll das für sie und für den Unterricht ist, wurde bereits ausgeführt.

Gestattet die verfügbare Zeit nicht, die niederdeutsche Dichtung im Unterricht selbst ausgiebig zu behandeln, so bietet dafür die Privatlektüre eine um so vorzüglichere Gelegenheit Sonderbedürfnisse zu befriedigen. An niederdeutschen Schulen müßte doch, meine ich, die niederdeutsche, speziell die heimatliche Literatur ein Lieblingstoff von Lehrern und Schülern sein. Man kann aber die Jahresberichte stoßweise durchblättern, ohne unter den Angaben über die Lektüre ein plattdeutsches Werk zu finden. Dagegen süddeutsche, schweizerische, österreichische, russische und skandinavische Schriftsteller in Fülle.

Was von der Privatlektüre gesagt ist, gilt auch von den Schülerbibliotheken, in denen plattdeutsche Literatur, wie ich auf Grund der Verzeichnisse glaube behaupten zu dürfen, meist kümmerlich vertreten ist. Auch die Kataloge über Jugendliteratur bedürfen nach der niederdeutschen Seite hin dringend der Ergänzung. Es gibt heute plattdeutsche Bücher heiteren und ernsten Inhalts für jede Altersstufe. Mit der englischen teilt zudem die niederdeutsche Literatur den Vorzug, daß sie durchweg rein ist, was man von den übrigen neueren Literaturen leider nicht sagen kann.

Die Schüler gehen anfangs, der ungewohnten Schreibung halber, zögernd an plattdeutsche Werke heran. Da tut etwas freundliche Anregung gut. Man lese den Schülern einmal eine packende Stelle vor, oder man lasse einen von ihnen lesen und zeige, wie glatt es nach den ersten paar Seiten geht.

In den Lehrerbüchereien die wissenschaftliche Literatur des Plattdeutschen, Grammatiken, Wörterbücher, Literaturgeschichten, sodann die Literatur ihres

Dialektbezirks nach Möglichkeit zu besitzen sollte Ehrensache der niederdeutschen Lehrerkollegien sein. Ist es ferner für eine niederdeutsche Schule zuviel verlangt, wenn unter den Zeitschriften auch eine plattdeutsche aufliegt? Ich empfehle den in Hamburg erscheinenden 'Quickborn'.

Einen großen Dienst, den die Schule ohne große Mühe der Sache des Plattdeutschen erweisen kann, möchte ich nicht unerwähnt lassen. Es gilt, die Achtung vor der Muttersprache auch in weitere Kreise der Bevölkerung zu tragen, und dazu sind Vorträge plattdeutscher Dichtungen bei den Schulfeiern in hervorragendem Maße geeignet. Plattdeutsche Sachen, mit Ernst und Ausdruck vorgetragen, verfehlen selten ihre Wirkung. Ich bin in der glücklichen Lage, seit ich eine Schule leite, immer Kollegen gehabt zu haben, die selbst gut Platt sprachen und die Schüler dafür zu begeistern wußten. Wir fingen an mit Reuters 'Großmutting, hei is dod', und haben seitdem keine Feier ohne Platt gehabt, zuletzt noch die Strophen über die Schlacht aus Wagenfelds Totentanz: 'Daud un Düwel'.

Der plattdeutschen Sprache die Stellung zurückzuerobern, die sie vor Jahrhunderten gehabt hat, sie etwa im öffentlichen Leben Niederdeutschlands neben dem Hochdeutschen zu verwenden wie in Belgien das Vlämische neben dem Französischen, wird keiner noch so leidenschaftlichen Propaganda gelingen und ist, vom vaterländischen Gesichtspunkt, nicht einmal ein erstrebenswertes Ziel. Aber die Muttersprache nicht auf die Wäscheplätze zu verstoßen, sondern sie wie Gudrun vom Meeresstrande hereinzuholen, ihr einen Ehrenplatz an Tisch und Herd zu gönnen, ihr mit Achtung und herzlicher Zuneigung zu begegnen, ist Pflicht des niederdeutschen Mannes. Und der Erwachsene lehre das Kind!

1806 BIS 1813

GESICHTSPUNKTE FÜR DIE BEHANDLUNG IM UNTERRICHT

Von Friedrich Cauer

Bismarck hat einmal den Geschichtsunterricht auf deutschen und französischen Schulen verglichen und dabei einen wertvollen Vorzug der Deutschen darin gefunden, daß sie nicht wie die Franzosen nur von Siegen der Vorfahren erzählten, sondern ihre Jugend anleiteten, auch aus Niederlagen und Demütigungen zu lernen. Diese Anerkennung würden wir nicht verdienen, wenn wir im Jahre der stolzen Erinnerung an 1813 von dem schmachvollen Jahre 1806 schwiegen.[1]) Ohne Jena läßt sich Leipzig nicht verstehen. Die Besten unter den Zeitgenossen, der König voran, haben aus der Niederlage gelernt; und soll unsere Jugend durch die Freude am Erfolge nicht zu eitler Selbstüberhebung verleitet werden, so müssen wir es versuchen, ihr die Ursachen des Niederganges und der Erhebung verständlich zu machen.

Dabei werden wir uns vor der oberflächlich moralisierenden Erklärung hüten, Preußen sei unterlegen, weil die strenge friderizianische Zucht sich gelockert habe. Weit richtiger hat Fürst Bülow, als ihm Abweichungen von Bismarckscher Politik vorgeworfen wurden, einmal gesagt, Preußen sei vielmehr deshalb von seiner Höhe gesunken, weil man unter veränderten Lebensbedingungen noch zu streng an den friderizianischen Grundsätzen festhielt. Und dies System versagte gerade auf dem Boden, für den es mit einer wenigstens in der neueren Geschichte beispiellosen Folgerichtigkeit und Einseitigkeit bis in alle Einzelheiten berechnet war: auf dem Schlachtfelde. Oder richtiger: nicht eigentlich auf dem Schlachtfelde, wohl aber im Kriege. Denn Schlachten hat auch Friedrich der Große verloren, verlorene Schlachten sind auch den Siegen von 1813 vorangegangen. Das Beschämende der Katastrophe von 1806 aber lag darin, daß die eine Niederlage bei Jena hinreichte, den ganzen stolzen Bau des Staates über den Haufen zu werfen. Die tapferen Verteidigungen waren doch vereinzelte Ausnahmen unter den schmählichen Kapitulationen. Wenn ein Lehrer die Notwendigkeit des Krieges und überhaupt der gewaltsamen Entscheidung anschaulich machen soll, so wird er vor allem auf die Fälle hinweisen, in denen der Kampf mit Waffen das einzige Mittel war, innerlich überlebte Gebilde und Ordnungen zu vernichten und dadurch frischen Kräften die Bahn zu öffnen. Wenn aber überhaupt, so gilt dieser Satz sicherlich von 1806. Damals zeigte sich, daß ein einseitig militärischer Staat schließlich auch seine militärische Leistungsfähigkeit einbüßt.

[1]) Auch Hintze in seinem fesselnden, aus reicher fachmännischer Kenntnis geschöpften Vortrage über den Geist der Erhebung von 1813 (oben S. 229 ff.) weist darauf hin. Zweck des folgenden Aufsatzes ist, die Mittel zu erörtern, die sich dem Unterricht zur Veranschaulichung dieser Zeit bieten, und die erzieherischen Momente hervorzuheben, die darin liegen.

Oder war es nur eine verfehlte Form des Militärstaats, die 1806 zertrümmert wurde, nicht der Militärstaat überhaupt? Die Antwort auf diese Frage geben uns die politischen und militärischen Reformen, die Preußens Wehrkraft wiederhergestellt haben. Diese Reformen sind getragen von der Anschauung: um jedem Feinde gewachsen zu sein, braucht ein Heer alle im Volke lebendigen geistigen und moralischen Kräfte; die geistigen und moralischen Kräfte des Volkes müssen aber verkümmern, wenn der Bürger nur dazu da ist, die für den Unterhalt des Heeres erforderlichen Steuern aufzubringen.

Bis 1806 stand das Heer außerhalb des Volkes. Der Offizier erhob sich über den Bürger durch seine adlige Herkunft, seinen gesellschaftlichen Vorrang und seinen bevorzugten Gerichtsstand; dem gemeinen Soldaten wies die barbarische und entehrende Disziplin seinen Platz noch unter dem Bürger an. Diese rohe Disziplin schien nötig, wenn die zum Teil durch bedenkliche Mittel angeworbenen Ausländer zur Pflichterfüllung gezwungen werden sollten; und auf die Anwerbung von Ausländern mochte man nicht verzichten, um die Arbeitskraft und damit Steuerkraft der Inländer zu schonen.

Mit diesem System zu brechen, zwang die Not. Seit Gründung des Rheinbundes gab es kein Ausland mehr, das preußischen Werbern offenstand. So war man auf die Aushebung von Inländern angewiesen. Aber erst 1813 wurde die seit Friedrich Wilhelm I. bestehende allgemeine Wehrpflicht auf die höheren Stände ausgedehnt, und auch damals zunächst nur für die Dauer des Krieges. Bis dahin lastete der Dienst auf der Masse des Volkes, also vor allem auf den Bauern. Trotzdem wagte es Scharnhorst, der Schöpfer des neuen Heerwesens, auf entwürdigende Strafen zu verzichten. Die Verteidigung des Vaterlandes sollte fortan eine Ehrenpflicht sein, keine durch demoralisierende Mittel erzwungene Leistung. So wurde von der einen Seite die Kluft überbrückt, die bis dahin den gemeinen Soldaten vom Offizier trennte. Auf der anderen Seite wurde auch die Stellung des Offiziers verändert. Das Vorrecht des Adels wurde aufgehoben; künftig sollten im Frieden nur Kenntnisse und Bildung, im Kriege hervorragende Tapferkeit Anspruch auf Beförderung geben. Seitdem konnten sich Offizier und Gemeiner als Kameraden und beide als Kinder desselben Volkes fühlen.

An den Folgen dieser Umwälzung läßt sich recht deutlich zeigen, wie ein ausschließendes Vorrecht die Bevorzugten selbst schädigt. Es wäre ja eine lächerliche Torheit, für die Katastrophe von 1806 die adligen Offiziere verantwortlich zu machen und das Verdienst am Siege von 1813 allein den bürgerlichen zuzuschreiben. Denn unter den Helden von 1813 stehen die Träger adliger Namen gewiß nicht an letzter Stelle. Aber das geht aus dem Vergleich von 1806 und 1813 um so deutlicher hervor: der Adel konnte seine militärische Tüchtigkeit erst recht betätigen, seit er sie im freien Wettkampfe mit anderen Ständen zu bewähren hatte. Und das Bürgertum bewies eine ungeahnte Hingabe an den Staat und eine unerwartete militärische Leistungsfähigkeit, seit ihm nicht mehr Ruhe zur ersten Pflicht gemacht wurde, seit der Bürger sich für das Wohl und den Bestand des Staates mit verantwortlich fühlen durfte und sollte.

Damit geschah nach wenigen Jahren, nach unvollendeten Ansätzen einer

freiheitlichen Gesetzgebung, was der Freiherr vom Stein als reife Frucht einer neuen Staatsordnung erwartet hatte. Wohl nie ist ein Gesetzgeber so wie er im besten Sinne Volkserzieher gewesen. Er sagte sich, wenn der Untertan zum Bürger werden solle, so müsse er zunächst im engen Kreise anfangen Gemeinsinn zu betätigen. Darum begann er mit der Städteordnung. Die Spezialforscher haben mit Leidenschaft darüber gestritten, ob die Städteordnung mehr durch englische oder durch französische Vorbilder beeinflußt sei. Diese Frage hat auch für die Schule Interesse. Zweifellos schwebte Stein als Ideal die englische Selbstverwaltung vor mit ihren unbesoldeten Ehrenbeamten, und nicht die französische Munizipalverfassung mit dem besoldeten Maire an der Spitze der Verwaltung und den lediglich kontrollierenden Gemeindevertretern. Und zweifellos war er von leidenschaftlichem Haß gegen das revolutionäre Frankreich erfüllt. Dem steht aber die Tatsache gegenüber, daß die Städteordnung zum Teil wörtliche Anklänge an die revolutionäre Gesetzgebung Frankreichs aufweist, und daß das ganze Institut der Stadtverordneten dieser Gesetzgebung nachgebildet ist. Stein verschmähte es eben nicht, auch vom Feinde zu lernen. Dabei machte er aber aus den Stadtverordneten etwas wesentlich anderes, als ihre französischen Vorbilder waren. Sie hatten die Tätigkeit der Stadtobrigkeit nicht nur zu beeinflussen und zu beaufsichtigen, sondern in den gemischten Deputationen, die eine Eigentümlichkeit der preußischen Ordnung waren, selbstverwaltend mitzuarbeiten. Da bot sich dem Bürger zunächst an bescheidener Stelle Gelegenheit, seine Kraft in den Dienst des Gemeinwohles zu stellen.

Stein beabsichtigte, diese Art der Verwaltung weiter auszudehnen. Neben die bureaukratischer Bevormundung entzogenen Städte sollten die von feudalen Gewalten befreiten Landgemeinden treten. Aus beiden sollte sich der Kreis zusammensetzen; auch an dessen Spitze sollte eine gewählte Obrigkeit, kein ernannter Beamter stehen. Unterhalb der Bezirksregierung sollte es überhaupt keine königliche Verwaltung geben, nur noch Selbstverwaltung. Die bewährtesten Mitglieder der Gemeindeverwaltung sollten in die Kreisbehörden aufsteigen. Aus den Kreistagen hervorgehend dachte sich Stein Provinzialstände, über diesen als Krönung des ganzen Baues Reichsstände. Niemand sollte in der weiteren Gemeinschaft etwas zu sagen haben, ohne in der engeren geschult und erprobt zu sein.

Warum dies Programm nicht durchgeführt wurde, weder von Stein, der seinen Platz bald räumen mußte, noch von Hardenberg oder Humboldt, warum es in wesentlichen Stücken überhaupt nicht verwirklicht wurde, das sind Fragen, die sich in einer Prima nicht umgehen lassen. Man kann darauf eingehen, ohne dabei zu verraten, ob man selbst die Verzögerung und Verkürzung der Reformen für ein Glück oder für ein Unglück hält. Freund und Feind müssen zugeben, daß die alten Machtfaktoren des friderizianischen Preußens eine wunderbare Lebenskraft bewiesen haben, indem sie dem Ansturm der Reformideen ein halbes Jahrhundert widerstanden und dann in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. die von der Revolution geschaffenen Institutionen benutzten, um aufs neue siegreich vorzudringen. Und dabei wird man den Gegensatz zwischen Bismarck und den

Staatsmännern der Reformzeit betonen können, ohne die Bewunderung für den einen oder die anderen zu beeinträchtigen. Dieser Unterschied spricht sich am deutlichsten aus in den Worten, mit denen Bismarck in seinen 'Gedanken und Erinnerungen' die Einführung des gleichen Stimmrechtes begründet (II 58): 'In einem Kampfe derart, wenn er auf Tod und Leben geht, sieht man die 'Waffen, zu denen man greift, und die Werte, die man durch ihre Benutzung 'zerstört, nicht an: der einzige Ratgeber ist zunächst der Erfolg des Kampfes, 'die Rettung der Unabhängigkeit nach außen; die Liquidation und Aufbesse-'rung der dadurch angerichteten Schäden hat nach dem Frieden stattzufinden.' Aus ähnlichen Erwägungen heraus haben schon, wie Meinecke in seinem gedanken- und ergebnisreichen Buche über Weltbürgertum und Nationalstaat zeigt, die Ratgeber Friedrich Wilhems IV. den König bewogen, die ihm widerstrebende Verfassung erst zu oktroyieren und dann nach der Revision zu beschwören. Es leuchtet ein, daß Rechte, die so aus machtpolitischer Berechnung verliehen wurden, nicht oder doch nur unvollkommen die veredelnde Wirkung haben konnten, die Stein von freiheitlichen Institutionen erwartet hatte. Und daß dies Mißverhältnis zwischen der Verfassung und den Inhabern der politischen Gewalt ein Übel ist, darüber kann eigentlich keine Meinungsverschiedenheit bestehen, und deshalb kann auch ein Lehrer seine Schüler zu dieser Einsicht führen, ohne sie in unzulässiger Weise politisch zu beeinflussen. Ob wir in der freiheitlichen Entwicklung nicht weit genug gegangen sind oder schon zu weit, darüber werden die Ansichten unter den Lehrern und vermutlich auch unter den Schülern auseinandergehen. Aber darauf kann jeder Lehrer hinweisen, daß es besser gewesen wäre, wenn unsere politischen Zustände, wie Stein es sich dachte, in organischer Entwicklung fortgeschritten wären und nicht wiederholt gewaltsam fortgestoßen und dann wieder in kluger Handhabung zurückgebogen. Und dabei wird sich nicht verschweigen lassen, daß die Errichtung von Parlamenten in Deutschland bisher gerade die Kreise im Besitze der Macht befestigt hat, die sich ihr zunächst aufs heftigste widersetzt haben.

Die Kunst dieser Kreise, eine ursprünglich gegen sie gerichtete Bewegung zu ihren Gunsten zu lenken, werden aufgeweckte Schüler auch im Schicksal der wirtschaftlichen Gesetzgebung von Stein und Hardenberg erkennen. Denn man kann sie nach den sicheren Ergebnissen der Untersuchungen von Knapp nicht im unklaren darüber lassen, daß Steins Edikt über die Aufhebung der Erbuntertänigkeit nicht viel mehr gewesen ist als ein Blatt Papier. Die Bauern auf den königlichen Domänen waren schon in den vorhergehenden Jahren befreit, und denen auf den adligen Gütern half die formelle Freiheit wenig, da das schlechte Besitzrecht an ihren Stellen dadurch nicht in Eigentum verwandelt, die Dienstpflicht gegenüber den Gutsherren nicht aufgehoben wurde. Und als Hardenberg daran ging, die formelle Befreiung durch eine tatsächliche zu ergänzen, da kam diese mehr den Gutsherren als den Bauern zugute. Denn gegenüber dem leidenschaftlichen Widerstande des Grundadels vermochte er das bauernfreundliche Edikt von 1811 nicht aufrechtzuerhalten. Er gab ihm eine Auslegung, durch die es beinahe in sein Gegenteil verwandelt wurde: wohl wurde

es ermöglicht, das belastete Besitzrecht an Bauernstellen in freies Eigentum zu verwandeln; aber diese Wohltat mußte der Bauer bezahlen, indem er ein Drittel seines Bodens an den Gutsherrn abtrat. Und nur auf Antrag wurde die Regulierung vorgenommen, nicht von Amts wegen durchgeführt. So kam es, daß von 1808 bis 1848 weniger Bauern reguliert wurden, als schon vor 1808 reguliert waren. Erst die revolutionäre Gesetzgebung hat die Bauernbefreiung vollendet, und das Verlangen der noch nicht regulierten Bauern nach einer Besserung ihrer Lage machte sie 1848 demokratischer Agitation zugänglich. Inzwischen aber waren die meisten Kleinbauern zu besitzlosen Tagelöhnern geworden. Denn ihnen war nicht nur die Möglichkeit der Regulierung versagt, sondern auch der Schutz entzogen worden, den Friedrich Wilhelm I. und Friedrich der Große den Bauern hatten angedeihen lassen. Ihnen lag wenig daran, wer eine Bauernstelle besaß, aber sie hielten streng darauf, daß die Zahl der Bauern sich nicht verminderte. Wenn ein Gutsherr einen Bauern von seiner Scholle verjagte, mußte er einen anderen an seiner Stelle ansetzen. So hatten die preußischen Könige in ihrem Lande den Bauernstand erhalten, während in den Nachbarländern Schwedisch-Pommern und Mecklenburg der kleine Grundbezitz vom großen aufgesogen wurde. Und gerade diesen Bauernschutz, wohl die glänzendste und wertvollste sozialpolitische Tat des hohenzollernschen Königtums, hat Hardenberg aufgegeben oder wenigstens stark eingeschränkt. Nunmehr konnte sich auch in Preußen der Großgrundbesitz auf Kosten des Bauernstandes ausdehnen; dadurch wurde die Entvölkerung des Landes und der Zuzug slawischer Wanderarbeiter vorbereitet, die heute in unserem Osten eine schwere nationale Gefahr bilden. Man sucht ihr ja durch die nachdrücklich von allen Seiten erhobene Forderung einer inneren Kolonisation zu begegnen. Aber so weit wäre es gar nicht gekommen, wenn nicht durch Hardenbergs zweites Edikt die ländlichen Besitzverhältnisse in einer Weise geordnet worden wären, die den Absichten Steins und auch den ursprünglichen Hardenbergs geradezu widersprach.

Wenn die Schüler so sehen, wie die hohen Absichten der großen Staatsmänner in wesentlichen Stücken verkümmerten und verkehrt wurden, so könnten sie vielleicht darauf verfallen, ihren Wert für die nationale Erhebung und für den Ausbau des preußischen Staates zu bezweifeln. Aber vor diesem Irrtum bewahren wird sie ein Blick auf die Umwandlung des Volksgeistes, die sich in wenigen Jahren vollzogen hatte, und die ohne eine von ethischen Gedanken getragene Gesetzgebung nicht möglich gewesen wäre. Allerdings war dieser Faktor nicht der einzige. Die Liebe zum Vaterlande konnte nicht so plötzlich zur alles beherrschenden Leidenschaft werden ohne den Haß gegen die fremden Unterdrücker. Dieser Haß war gewiß bei vielen vornehmlich durch die materielle Notlage erzeugt. Die Aussaugung des Landes durch Kontributionen und Einquartierungen, die Hemmung des wirtschaftlichen Lebens durch die Kontinentalsperre mußten auch den gleichgültigen und engherzigen Alltagsmenschen in einen wilden Ingrimm versetzen. Auch der Aufruf des Königs vom 17. März appelliert zunächst an diese materiellen Motive; aber er geht dann schnell zu edleren und höheren über. Und an diese müssen wir denken, um den maßlosen

Franzosenhaß bei Arndt, Heinrich von Kleist und anderen zu verstehen, denen Napoleon gar kein Mensch mehr war, sondern eine Eroberungsbestie. Aus der Glut dieser Leidenschaft sollen die Schüler eine Ahnung bekommen von der Größe der Zeit und ihrer besten Männer; aber sollen sie deshalb Napoleon dauernd mit den Augen von Kleist oder Arndt ansehen?

Manche werden das vielleicht verlangen und dabei betonen, es sei Selbstmord, Gerechtigkeit auch gegen die Feinde des eigenen Volkes zu üben. Sie werden sich dabei auf Klopstock berufen, der die Deutschen ermahnte, nicht allzu gerecht zu sein, weil die anderen nicht edel genug denken, zu sehen wie schön dieser Fehler ist. Sicherlich gibt es auch heute noch Deutsche, denen gegenüber diese Mahnung angebracht ist, die wie jeder ernst strebende Mensch über sich selbst so über ihr Volk strenger urteilen als über andere. Und diesen gesellen sich leider auch solche zu, bei denen man die Überschätzung des Auslandes nicht einmal einen schönen Fehler nennen kann, bei denen sie vielmehr auf recht unerfreulichen Motiven beruht. Vor solchen Verirrungen wird unsere Jugend bewahrt werden, wenn sie das wahrhaft Große da verstehen lernt, wo es im Denken, Dichten und Tun der Deutschen hervortritt. Aber muß sie deshalb zur Verkennung des Fremden erzogen werden? Dadurch würde man sie künstlich auf einer Stufe des Patriotismus festhalten, über die wir schon hinaus sein sollten. Blinder Haß und ungerechte Verachtung gegen das Fremde sind unentbehrliche Bestandteile eines werdenden Nationalgefühles. Solange wir politisch ohnmächtig waren, solange auch dem Wert des deutschen Geisteslebens die Anerkennung versagt wurde, konnten wir den Mut zur Selbstbehauptung nur gewinnen und behalten, indem wir die eigenen Schwächen und die fremden Stärken übersahen. Und dieser nationale Trotz richtete sich vor hundert Jahren vor allem gegen die Franzosen, und zwar nicht nur, weil sie uns oft und zuletzt als Sieger auf dem Schlachtfelde gegenübergestanden hatten und weil sie Deutschland damals in harter politischer Untertänigkeit hielten; es kam dazu, daß die Deutschen in ihrer Kultur lange von den Franzosen abhängig gewesen waren: die beginnende Selbständigkeit mußte sich zunächst in Auflehnung gegen die bisherigen Vormünder zeigen. Wir machten es damals gegen die Franzosen ebenso, wie es jetzt die Slawen und Magyaren gegen uns machen.

Das haben wir heute nicht mehr nötig. Ein Volk, dessen Industrieprodukte in allen Ländern der Erde begehrt, dessen Hochschulen jährlich von zahlreichen Ausländern aufgesucht werden, braucht sich die Gewißheit, daß es sich im geistigen und wirtschaftlichen Leben sehen lassen kann, nicht durch reizbare Herabsetzung anderer zu verschaffen. Weniger Grund zum Selbstgefühl gibt uns ja zurzeit unsere politische Stellung. Denn trotz des Sieges von 1870, trotz unserer gewaltigen Rüstungen zu Wasser und zu Lande sind wir bei den Teilungen der Erde noch immer zu kurz gekommen, gerade auch im Vergleich zu dem 1870 besiegten Feinde. Aus einer streng auf die Tatsachen beschränkten Darstellung der neueren Kolonialgeschichte und des gegenwärtigen Anteils der Staaten am Erdboden wird jeder lebhaft fühlende Schüler von Zorn erfüllt werden über das Unzulängliche unserer bisherigen Erfolge und unseres gegen-

wärtigen Besitzes; das wird ein Lehrer weder hindern können noch hindern wollen. Aber muß dieser Zorn notwendig zu blindem Haß werden gegen die fremden Mächte, die sich zwar untereinander über einen Ausgleich ihrer Interessen verständigen, aber gerade uns nichts Gutes gönnen? Wenn die heranwachsende Generation bei dieser Anschauung stehen bliebe, so könnte das gerade für unsere berechtigten Ansprüche auf Kolonialerwerb verhängnisvoll werden. Denn wenn es uns selbst gelänge, unsere Wehrkraft noch erheblich zu steigern, so würde sie doch niemals ausreichen, allein eine beliebig starke Koalition zu überwinden. Wenn also unsere Jugend sich gewöhnte, eine Gruppierung der Mächte als normal zu betrachten, bei der wir allein allen anderen gegenüberstehen, so würde sie nur die Wahl kennen zwischen einem Verzweiflungskampfe und einem dauernden Verzicht auf jeden ernsthaften territorialen Gewinn. In Wirklichkeit aber steht es ja gar nicht so trostlos. Im Laufe der Jahre müssen Situationen kommen, in denen es möglich ist, unsere Wehrkraft bei den Gegensätzen der Weltmächte ähnlich in die Wagschale zu werfen, wie es der große Kurfürst bei den Kämpfen der europäischen Mächte getan hat. Auf welche Seite Deutschland dann tritt, welche Vorteile es sich für seine Hilfe ausbedingt, das weiß heute vielleicht niemand, und das werden selbst dann vielleicht nur die wenigen zu beurteilen wissen, die alle in Betracht kommenden Faktoren überschauen. Auch wer nicht gerade geneigt ist die jedesmalige Regierung für unfehlbar zu halten, wird doch zugeben müssen, daß sie manche Tatsachen weiß, die ihm unbekannt und für die Entschlüsse in der äußeren Politik vielleicht entscheidend sind. Da wäre es denn ein schweres Übel, wenn unsere öffentliche Meinung durch Verhetzung verhindert würde, sich für die etwa von der Regierung geschlossenen Bündnisse zu erwärmen, oder wenn sie umgekehrt durch die Übereinstimmung der augenblicklichen Interessen sich bestimmen ließe, eine eben noch verunglimpfte Macht plötzlich zu rühmen. Wenn man die Erörterungen unserer Presse über äußere Politik liest, vermißt man oft Ruhe und Würde. Man kann einen Gegner, selbst einen rührigen und erfolgreichen Gegner, scharf bekämpfen, ohne ihn zu schmähen, und man kann einem Bundesgenossen seine Sympathie aussprechen, ohne ihn schmeichelnd zu umwerben. Zu beidem würde unsere öffentliche Meinung fähiger sein, wenn schon unsere Jugend sich gewöhnte, den Stolz auf das eigene Volkstum mit der Achtung vor fremder Eigenart zu verbinden, und wenn sie es als selbstverständlich betrachtete, daß fremde Staatsmänner die Interessen ihres Vaterlandes mit derselben Entschiedenheit vertreten, die sie von den deutschen erwartet.

Aber soll auch dem 'Erbfeinde' gegenüber diese Objektivität geübt werden? Nun, weniger als anderthalb Jahrzehnte nach dem Kriege hat Bismarck es zweckmäßig gefunden, sich mit Frankreich gegen England zu verständigen, und das Wertvollste von unserem bisherigen kolonialen Besitz verdanken wir dieser Haltung. Heinrich von Treitschke, der Herold der nationalen Größe, bezeichnete ein Einvernehmen zwischen Deutschland und Frankreich als den Traum seines Lebens. Wäre es da wohl gut, wenn die heranwachsende Generation eine solche Annäherung von vornherein als undenkbar betrachten lernte, wenn sie sich die hart-

näckige Verständnislosigkeit zum Vorbilde nähme, in der wir auch gebildete und wohlmeinende Franzosen uns gegenüber befangen sehen, und nicht auf die Ehrenpflicht des Siegers hingewiesen würde, über den Besiegten gerecht zu urteilen?

Doch ist gerade die Erinnerung an 1813 geeignet, solche Gerechtigkeit zu empfehlen? Das freilich nicht, und es wäre verkehrt, wenn man die unmittelbare Gewalt der Tatsachen irgendwie durch weise Lehren beeinträchtigen wollte. Vor allem den Knaben, der zum ersten Male die Geschichte von Deutschlands Erniedrigung und vom Übermute der Franzosen im Zusammenhange erzählen hört, der die feurigen Lieder der Freiheitsdichter liest, kann man einfach seinem natürlichen Gefühl überlassen, und da wird es wohl schwer sein, einen zu finden, der nicht in hellem Zorn auflodert über die gewalttätigen Unterdrücker, der nicht im Geiste unter den Freiheitshelden mitkämpft, und sich ausmalt wie auch seine Familie, wenn sie diese Zeit erlebt hätte, ihr Letztes für die Verteidigung des Vaterlandes hergegeben haben würde.

Wer aber als Primaner zum zweiten Mal an diese Ereignisse herantritt, wird, wenigstens wenn er zum Nachdenken angelegt ist, bei dem bloßen Gefühl von Abscheu und Bewunderung nicht stehen bleiben mögen; er wird das Bedürfnis haben, tiefer in die Dinge einzudringen und sich auch die Feinde der Deutschen als Menschen von Fleisch und Blut vorzustellen. Und da wird ihm Napoleon in überragender Größe entgegentreten, solange er nur auf der einen Seite die Wortführer der Revolution und auf der anderen die Staatsmänner und Feldherren der alten Schule neben sich hat. Je imponierender diese Größe zur Anschauung kommt, desto stärker wird die dankbare Bewunderung für die Menschen und für die Seelenkräfte sein, denen er schließlich erlegen ist.

Da diese Kräfte im deutschen Volke lebendig wurden, liegt die Auffassung nahe, die Hauptfeinde in dem Ringen der Revolutionskriege seien von Anfang an Franzosen und Deutsche gewesen. Lange haben es so auch die Historiker angesehen. Heute aber darf reiferen Schülern eine Erkenntnis nicht verschwiegen werden, die die Wissenschaft gewonnen hat: Deutschland war für Napoleon nur der Schauplatz seines Krieges gegen England, die Niederwerfung der deutschen Staaten nur ein Akt in dem seit Jahrhunderten von Frankreich gegen England geführten Kampfe. Warum aber hat er es vermieden, die Briten auf ihrem eigenen Elemente anzugreifen, und den weit aussehenden Versuch gemacht, sie durch Ausdehnung seiner Herrschaft über Mitteleuropa vom Festlande abzuschneiden? Mußte ihn nicht das Beispiel Ludwigs XIV. abschrecken, der seine ganze Wehrkraft an der Ostgrenze verwendet und dadurch wohl einige Landstriche erobert, zugleich aber den Engländern freie Hand gelassen hatte ihre Seeherrschaft zu begründen?

Nun, eben weil diese Herrschaft allzufest begründet war, vermied er es sich auf einen Seekrieg einzulassen, während er mit Recht hoffte, im kontinentalen Kriege mehr zu erreichen als Ludwig XIV. Er verfügte über die durch die Revolution entfesselten und von ihm gebändigten Kräfte des ganzen französischen Volkes; und mit Hilfe der revolutionären Idee wußte er einen weit größeren Teil der Deutschen auf seine Seite zu ziehen als einst der Sonnen-

könig durch die Künste höfischer Diplomatie. Und er ist ja auch seinem Ziele nahegekommen, bis zum Greifen nahe.

Ein jugendlicher Geist, der sich diese für Deutschland beschämenden Tatsachen klarmacht, wird vielleicht geneigt sein, seinen Zorn weniger gegen Napoleon zu richten als gegen die Menschen, die ihm für Deutschlands Schwäche verantwortlich erscheinen. Und da liegt die Auffassung nahe, die ausschließlich ästhetische und philosophische Bildung habe die Deutschen zur Tat unfähig gemacht. Für diese Auffassung scheint zu sprechen, daß Goethe, der Fürst der deutschen Bildung, von glühender Bewunderung für Napoleon erfüllt war und der nationalen Erhebung ablehnend gegenüberstand. Aber gerade die Macht, die am schmählichsten zusammenbrach, der Staat Friedrichs des Großen, war ja von Goethes Geist am wenigsten berührt. An Wertschätzung der äußeren Machtfaktoren, wirtschaftlichen Erwerbs und kriegerischer Rüstungen, hatte es hier nie gefehlt; aber der Körper ohne Idee war zum Widerstande ebensowenig fähig wie die Idee ohne Körper. Als dagegen der preußische Staat und der deutsche Geist sich fanden, da erlebten die Deutschen eine sittliche Wiedergeburt, wie sie wohl kaum jemals ein anderes Volk erfahren hat.

Bis dahin standen sich Preußentum und Deutschtum fremd gegenüber. Der preußische Staat kannte nur Untertanen, die deutsche Bildung nur Menschen. Der größte unter den deutschen Denkern, Kant, war zwar ein geborener Preuße und ist in seinem Leben nie aus Preußen herausgekommen. Sein kategorischer Imperativ klingt sogar wie der philosophische Ausdruck für die verdammte Pflicht und Schuldigkeit. Aber dabei verstand er unter Pflicht doch etwas wesentlich anderes als der Preußenkönig. Ein Hauptgebot Kants lautet: Behandle nie einen Menschen nur als Mittel zum Zwecke. In Preußen dagegen wurde der Untertan nur als Mittel für die Staatszwecke behandelt: der Adlige wurde als Offizier geschätzt, der Bauer als Soldat, der Bürger als Steuerzahler. So wurde an jedem nur die Seite gepflegt, die für den Staat in Betracht kam: beim Adligen das Ehrgefühl, beim Bauern die Unterwürfigkeit, beim Bürger der Erwerbssinn.

Gerade diese planmäßige Einseitigkeit der preußischen Untertanen stand in schroffem Gegensatz zu der harmonischen Allseitigkeit, nach der die deutsche Bildung strebte. Während Preußen durch den Zwang, alle Kräfte in den Dienst der staatlichen Macht zu stellen, gegen äußere Einflüsse abgeschlossen wurde, stand das außerhalb der beiden Großstaaten gelegene Deutschland eben wegen des Mangels einer ernsthaften Staatsgewalt allen fremden Einflüssen offen. Bis zur Mitte des XVIII. Jahrh. waren die Deutschen dadurch einfach Bewunderer und Nachahmer des Auslandes gewesen. Dann hatte Herder ihre Schwäche in eine Stärke verwandelt. Indem er sie lehrte, alles Wertvolle, auf welchem Boden es auch gewachsen sein mochte, in seiner Eigenart und aus seinen Lebensbedingungen zu verstehen, setzte er sie instand, es sich zu eigen zu machen und zu etwas Wertvollerem umzuschaffen. Dies Wertvollere tritt uns vor allem in Goethes bis zum Tode nie rastender Selbstbildung entgegen.

Aber eins fehlte diesen nach Allseitigkeit strebenden Persönlichkeiten: die

Betätigung an einer würdigen praktischen Aufgabe. Die Enge des alltäglichen Lebens stand in einem ungesunden Mißverhältnis zur Weite des geistigen Horizontes. Goethe selbst wurde ja als leitender Staatsmann, wenn auch in einem kleinen Staate, über die Armseligkeit des bürgerlichen Daseins emporgehoben. Aber anderen vermochte er keinen Weg zu dieser Vollendung zu zeigen. Im 'Wilhelm Meister' führt er uns wohl die Wege des sich ewig Bildenden, aber wir vermissen ein greifbares Ziel. Nach der ursprünglichen Fassung sollte er offenbar als Theaterdirektor oder Intendant enden; nur die Bühne, nicht das Leben schien also ein Schauplatz, auf dem eine reife Kraft sich würdig betätigen konnte. In der endgültigen Bearbeitung wird ja nun zwar die Bühne aus dem Ziele der Bildung zu einem Mittel. Das Ziel wird im tätigen Leben gesucht; aber eben nur gesucht und nicht gefunden. Wohl sagt Jarno gegen Schluß der Lehrjahre: 'Es ist gut, daß der Mensch, der erst in die Welt tritt, viel von sich halte, daß er sich viele Vorzüge zu erwerben denke, daß er alles möglich zu machen suche; aber wenn eine reine Bildung auf einem gewissen Grade steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größeren Masse verlieren lernt, wenn er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen; denn das Handeln eigentlich vergleicht nur mit anderen.' Aber eine solche pflichtmäßige Tätigkeit bietet sich Wilhelm Meister bis zum Schluß der Lehrjahre nicht, und in den Wanderjahren schafft er sie sich schließlich auf eine etwas künstlich und sonderbar anmutende Weise.

Dieser Mangel, den vielleicht schon mancher der poetischen Erfindung zur Last gelegt hat, ist das notwendige Ergebnis des Zustandes, in dem sich die deutsche Bildung vor 1806 befand. Das deutsche Volk selbst erscheint uns als der ewig strebende und ewig irrende Wilhelm Meister. Da bot ihm die nationale Katastrophe den Anlaß zum Handeln, der dem Helden des Romans versagt blieb. Die Möglichkeit zur Tat aber fand sich nur in Anlehnung an den preußischen Staat.

Die kleineren Staaten gehörten alle zum Rheinbunde; Österreich war nie ein rein deutscher Staat gewesen und war es seit den Abtretungen im Westen weniger als je: Preußen dagegen hatte durch den Tilsiter Frieden zwar viel deutsches, aber noch mehr polnisches Land verloren. Trotz der Verkleinerung seines Gebietes war es immerhin der größte Staat mit wenigstens überwiegend deutscher Bevölkerung. Die Selbstgewißheit des spezifischen Preußentums war zudem durch die Katastrophe erschüttert; so öffneten sich weit die Tore für Einflüsse, die bis dahin nur in engen Kreisen Eingang gefunden hatten, vor allem bezeichnenderweise in abseitsstehenden jüdischen Kreisen. Jetzt ergriff dieser neue Geist die Regierung selbst. Die meisten unter den Staatsmännern und Feldherren der großen Zeit waren außerhalb Preußens zu Haus, und auch die geborenen Preußen waren, Yorck allein vielleicht ausgenommen, mehr durch den deutschen Geist in ihrer Richtung bestimmt als durch die preußische Tradition.

Eben weil sie die Macht dieser Tradition gegen sich hatten, konnten die

Neuerer in den wenigen Jahren, die ihnen vergönnt waren, die äußere Umgestaltung des Staates, die ihnen vorschwebte, nur zum kleinen Teil vollenden. Um so stärker verwandelte sich der die führenden Schichten beherrschende Geist. Humboldt und Niebuhr, Fichte und Schleiermacher, um von anderen zu schweigen, bestimmten jetzt das Denken und Fühlen der Besten, vor allem der Jugend. Alle diese Volksbildner und andere, deren Wirksamkeit der König in der Berliner Universität eine neue Stätte gab, betrachteten von jeher die Selbsterziehung als vornehmste Aufgabe des Menschen. Aber alle hatten sie seit 1806 erkannt, daß dieser Selbsterziehung ohne die Hingabe an eine Gemeinschaft das Beste fehlt. Am deutlichsten tritt diese Umwandlung wohl bei Wilhelm von Humboldt hervor, der in seiner Jugend die Grenzen der Wirksamkeit des Staates möglichst eng bestimmt hatte, um den Individuen den weitesten Spielraum zu lassen, und nun als Leiter des preußischen Unterrichtswesens bewies, daß der Staat das geistige Leben fördern und aus dem geistigen Leben Kraft gewinnen kann, ohne die Freiheit des Denkens und Forschens zu beeinträchtigen. Näher lag von vornherein der Staatsgedanke Niebuhr, obgleich er nicht wie Humboldt geborener Preuße war. Er ergriff das Altertum nicht wie dieser mit ästhetischem Genießen, sondern mit politischer Leidenschaft. So wäre er sich unwürdig vorgekommen, von Griechen und Römern zu erzählen, wenn er es nicht verstanden hätte, ihre Geschichte ins Leben einzuführen und die Jugend zum Geiste der Marathonkämpfer zu entflammen. In ähnlicher Weise und doch jeder auf besonderem Wege gelangten die übrigen von ihrer persönlichen Denkarbeit zu der gemeinsamen Aufgabe, den preußischen Staat neu aufzubauen und den Deutschen die Unabhängigkeit zu erkämpfen. In dem schon erwähnten vortrefflichen Buche von Meinecke ist das eingehend nachgewiesen. Man kann daraus auch für den Unterricht wertvolle Anregung schöpfen.

Wer diese Fäden verfolgt, wird es verstehen, daß Preußens Leben von dem neuen Geiste durchdrungen war, obgleich der alte Bau des Staates trotz der Reformen, wie wir sahen, in den Hauptzügen unverändert dastand. Der Bürger fühlte sich für die Rettung des Vaterlandes mit verantwortlich, obgleich ihm die dieser Verantwortung entsprechenden Rechte noch versagt waren. Und dieses Gefühl betätigte sich in zahllosen kleinen Zügen freiwilliger Hingabe von Person und Eigentum, die um so ergreifender wirken, je ferner ihnen jede Pose blieb.

Es wird sich selten eine Prima finden, in der nicht manche haben erzählen hören, was ihre eigenen Vorfahren damals gelitten und getan haben. Denn es ist merkwürdig, wie viele Familien in ihrer Überlieferung Züge aus jener Zeit liebevoll bewahren, wie viele ihren Stolz gerade auf ihren bescheidenen Anteil am allgemeinen Freiheitskampfe gründen. Keine Kluft schied damals Gebildete und Ungebildete. Mochten die Unterschiede des Wissens und der geistigen Regsamkeit noch so groß sein, so standen sich doch alle nahe durch die Gleichheit der durchweg bescheidenen und engen äußeren Lebensbedingungen und noch mehr durch die Übereinstimmung der alle beherrschenden Leidenschaft. Eine wertvollere Generation als diese hat es wohl in keinem anderen Volke gegeben.

Wohl mögen zu anderen Zeiten und an anderen Orten Denker gewesen sein, die den letzten Fragen noch tiefer und rücksichtsloser auf den Grund gingen; und sicherlich ist in manchem anderen Lande gesellschaftliche und ästhetische Kultur weiter verbreitet und feiner durchgebildet gewesen als damals und noch heute in Deutschland. Aber niemals und nirgends sonst ist das Bedürfnis so stark und so weit verbreitet gewesen, das ganze Leben unter die Herrschaft ewiger, selbst erkannter und anerkannter Gesetze zu stellen.

Nur weil sie sich bewußt waren, einem heiligen Gebote zu gehorchen, gingen die Freiheitskämpfer mutig in einen Krieg, der einem Goethe aussichtslos schien. Und eine Pflicht gegen die Menschheit wie gegen das Vaterland schien ihnen dieser Krieg gerade um der Güter willen, die sie vor allem Goethe verdankten. Treitschke hat im ersten Bande seiner Deutschen Geschichte darauf hingewiesen, wie sich an Goethes 'Faust' das Nationalgefühl entzündete. Man sagte sich: ein Volk, aus dessen Leben ein solches Werk herausgewachsen ist, kann nicht von der Vorsehung dem Untergange geweiht sein. Dies Volk mußte der Menschheit noch mehr schuldig sein; und darum wäre es als eine Versündigung an der Menschheit erschienen, wenn man nicht alles darangesetzt hätte, Deutschland seine Unabhängigkeit zu erkämpfen.

Diese Zusammenhänge Schülern, selbst aufgeweckten Schülern anschaulich zu machen, wird nicht leicht sein. Im geschichtlichen Vortrage wird es jedenfalls nicht gelingen. Denn selbst wenn ein Lehrer von der im ganzen knappen Zeit so viel wie irgend möglich für diesen Gegenstand erübrigt, selbst wenn er sich in der nächsten Stunde und noch bei späteren Wiederholungen davon überzeugt, daß seine Darstellung verstanden ist, so hat er damit doch nur Kenntnisse mitgeteilt, die in der Menge anderer Kenntnisse verschwinden. Wie sein eigenes, gegenwärtiges Schicksal aber muß der junge Deutsche von heute das Ringen seiner Vorfahren durchleben. Das aber ist nur möglich, wenn er in ihr Denken, Fühlen und Wollen wenigstens an einigen Stellen tiefer eindringt. Eine Gelegenheit dazu bietet sich bei Schulfeiern. Mancher Lehrer ist vielleicht in Verlegenheit um ein Thema für die ihm zugefallene Rede. Er möchte es vermeiden, die üblichen patriotischen Mahnungen an die Schüler zu richten, weil er weiß, daß sie durch Wiederholungen an Kraft verlieren; und seine eigenen wissenschaftlichen Studien liegen vielleicht dem Anlaß des Tages zu fern. Da findet er in der Geschichte des Niedergangs und der Erhebung reichen Stoff. Die Jugend begeistert sich lieber an Taten als an Worten; und auch die Gedanken jener Zeit sind Taten und wirken wie Taten. Am stärksten wirken sie vielleicht, wenn sie den Schülern nicht von einem Lehrer vorgetragen werden, sondern von einem aus ihrer Mitte. Wenn etwa einem Primaner aufgegeben wird, sich in Arndt oder, falls man ihm das zumuten kann, auch in Fichte zu vertiefen und das so gewonnene Bild den anderen vorzuführen, so ist es ja zweifellos, daß jedenfalls dieser an der selbst erarbeiteten Anschauung mehr hat als an einer noch so vollkommenen fertigen Darstellung; aber auch die übrigen nehmen mehr mit als aus mancher Schulrede, freilich nur, wenn der Redner es von selbst oder auf Veranlassung des Lehrers

vermeidet, durch Zufügung eigener altkluger Weisheit die Kritik herauszufordern.

Wo man Bedenken hat, die Ansprache bei Schulfeiern Schülern zu übertragen, kann man ähnliche Gegenstände als Themata zu den in der Prima vorgeschriebenen freien Vorträgen bestimmen. Und wo es den Schülern zuweilen gestattet wird, sich das Thema zu einem deutschen Aufsatze selbst zu wählen, kann man sie nicht mehr fördern, als wenn man sie veranlaßt, in knapper Darstellung den Gedankengehalt von einer der Schriften wiederzugeben, die zum besten Erbteil, aber leider nicht zum lebendigen Besitz unseres Volkes gehören.

Denn es ist beschämend zu sagen, wie weit wir uns von der Denkweise jener Zeit entfernt, wie wenig wir uns ihr selbst bei den Gedächtnisfeiern genähert haben. Den Zusammenhang zwischen Denken und Tun, zwischen Ewigem und Alltäglichem haben wir verloren. Während der ersten Jahrzehnte nach 1813 war er noch zu spüren; vor allem betätigte er sich in der strengen und doch von freiem Geist erfüllten Arbeit des preußischen Beamtentums, die Treitschke in seinem zweiten Bande so anschaulich geschildert hat. Aber gegen die Mitte des Jahrhunderts treten die 1813 so eng verbundenen Mächte, das Deutschtum und das spezifische Preußentum, wieder auseinander, sogar gegeneinander. In der Revolution von 1848 versuchte der deutsche Gedanke das alte Preußen zu verschlingen oder zu zerschlagen. In der Reaktion seit 1850 befestigte sich das spezifische Preußentum von neuem; durch Bismarck, der 1848 fast sein einziger Verteidiger gewesen war, hat es sich Deutschland unterworfen.

Das war notwendig, wenn die Deutschen die äußere Macht gewinnen wollten, die sie brauchen um sich unter den Weltvölkern zu behaupten. Aber es wäre verhängnisvoll, wenn wir in dem Streben nach Machterweiterung und Herrschaft über die äußere Welt zwar Erfolg hätten, dabei aber aufhörten Deutsche zu sein. Deutsche im Sinne Kants und Goethes sind aber die nicht mehr, die einen Menschen nur als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck betrachten. Und eine solche Anschauung waltet ob, wenn viele von der Schule verlangen, sie solle nur Kenntnisse, Fertigkeiten und Gesinnungen mitteilen, die für ihren Inhaber oder für andere unmittelbar praktisch zu verwerten sind. Im Kampf gegen diese Verirrungen, die nicht nur die humanistische, sondern jede echte Bildung zu zerstören drohen, hat die Schule keinen besseren Bundesgenossen als jene deutscheste Generation, die nicht durch Zufall sich gerade an den geistigen Werten des Altertums erquickt und erhoben hat. Ihr Beispiel zeigt, daß schließlich auch zu den größten praktischen Leistungen gerade die befähigt sind, die nicht von vornherein auf Leistungen hin erzogen sind, sondern zunächst nur Menschen werden sollten und wollten.

DIE VERBA 'DEFECTIVA' UND DIE AKTIONSARTEN

Von Otto Hoffmann

Zu den schwierigsten, aber auch reizvollsten und wichtigsten Aufgaben der lateinischen und griechischen Satzlehre gehört es, dem Schüler ein klares Bild von dem Bedeutungsunterschiede, der zwischen den Stämmen des Präsens, des Aoristes und des Perfekts besteht, zu geben. Es ist nun bald ein volles Jahrhundert darüber verflossen, daß von Buttmann in seiner 'Griechischen Schulgrammatik' (1816) und von Rost in seiner 'Griechischen Grammatik' (1816) der erste Versuch gemacht wurde, den Gegensatz zwischen Präsens und Aorist scharf zu formulieren: sie stimmten darin überein, daß im Präsens eine dauernde, im Aorist eine momentane Handlung dargestellt werde. Im Präsens und Imperfektum 'gestaltet sich' die Verbalhandlung, im Aorist fällt ihr Eintreten und ihr Abschluß in einen Punkt zusammen. Diese Anschauung wurde ziemlich unverändert von Curtius übernommen und in den Erläuterungen zu seiner griechischen Schulgrammatik (1852) näher begründet; durch ihn ist die Frage der 'Aktionsarten' erst in lebendigen Fluß gekommen. Je weiter durch treffliche Einzeluntersuchungen der Blick über den Sprachgebrauch der Literatur und der Inschriften wurde, desto deutlicher zeigte es sich, daß der Unterschied zwischen Präsens und Aorist nicht rein äußerlich in der zeitlichen Ausdehnung der Verbalhandlung (Linie und Dauer — Punkt und Augenblick) bestanden hat: denn es kann sehr wohl eine momentane Handlung durch das Imperfekt, eine länger dauernde durch den Aorist ausgedrückt werden. Der Gegensatz zwischen den beiden Stämmen ist vielmehr ein innerlicher: das Präsens wird gewählt, wenn der Redende die Handlung in ihrer ganzen Entwicklung, in ihrem ganzen Verlaufe überblickt und schildern will, der Aorist dagegen, wenn er nur den wichtigsten, bedeutungsvollsten Moment heraushebt; da das in der Regel nicht der Eintritt, sondern der Abschluß der Handlung ist, so faßt der Aorist meistens ihr Gesamtergebnis zusammen und hebt den durch sie gewonnenen Fortschritt hervor. Er 'stellt das Geschehene als konzentrierte Erscheinung vor', wie schon Krüger in seiner Griechischen Sprachlehre für Schulen (3. Aufl. 1852 S. 377) treffend bemerkt hatte. Aus diesen Grundbedeutungen des Präsens und Aoristes hat sich eine Fülle einzelner Verwendungen beider Stämme entwickelt.

Daß es nun ohne jede Schwierigkeit möglich ist, die elementaren Unterschiede der Aktionsarten schon im lateinischen Anfangsunterrichte dem Schüler klarzumachen, und wie dadurch die ganze Behandlung der Formenlehre gewinnt, das hoffe ich auf Grund der Versuche, die ich selbst gemacht habe, in anderem Zusammenhange zu zeigen. Die volle Bedeutung der Aktionsarten für den Gedanken des Satzes geht freilich dem Schüler erst auf, wenn er zum Griechischen kommt. Im Lateinischen, in dessen Satzgefüge die Wahl der Verbalformen im wesentlichen durch die Consecutio temporum bestimmt wird,

spielt ja die Aktionsart eigentlich nur noch in den Indikativen des Imperfekts und Perfekts eine Rolle, und selbst da ist sie eingeschränkt. Das Griechische dagegen hat alle Formen des Verbums in ihren ursprünglichen Bedeutungen und Anwendungen lebendig erhalten. Es gehört deshalb bei der Lektüre unstreitig zu den dankbarsten Aufgaben der sprachlichen Erklärung, dem Schüler den Blick und die Empfindung zu erwecken für die verschiedenartige feine Färbung, die der Gedanke eines Satzes erhält, wenn er das eine Mal im Präsens, das andere Mal im Aorist ausgedrückt wird. Das ist natürlich nur durch lange Übung möglich, und es wird um so leichter und besser gelingen, je weniger man den Schüler dazu zwingt, in eine Verbalform mehr hineinzulegen, als ihm für das Verständnis des Gedankens notwendig erscheint — und als der Autor vielleicht selbst hat hineinlegen wollen: denn, wenn auch die Empfindung für den Unterschied der Aktionsarten bei allen Schriftstellern der klassischen Zeit lebendig war, so übten doch Mode, Stil und Metrum auch auf die Wahl der Verbalformen ihren Einfluß aus und ließen oft die ursprüngliche Bedeutung zurücktreten. So würde es bedenklich sein, dem Schüler das Imperfektum *κύνεον* ρ 35 (*δμωαὶ Ὀδυσσῆος . . . κύνεον ἀγαπαζόμεναι κεφαλήν τε καὶ ὤμους*) anders zu übersetzen und zu erklären als den gleich darauf folgenden Aorist *κύσσε* ρ 39 (*κύσσε δέ μιν κεφαλήν τε καὶ ἄμφω φάεα καλά*). Es ist ja möglich, daß der Dichter hier wirklich einen Unterschied der Aktionsarten hat ausdrücken wollen, aber zu beweisen ist das nicht. Daß die Mägde an Telemach 'mit dem Munde gehangen haben' sollen (Mutzbauer, Tempuslehre II 31), während Penelope ihm nur 'einen Kuß gab', ist doch nach der ganzen Situation nicht sehr wahrscheinlich und wird dem Schüler schwerlich einleuchten. Er wird von dem Unterschiede der Aktionsarten wirklich innerlich erst dann überzeugt sein, wenn er durch eignes Nachdenken zwingend darauf hingeführt wird, und dazu sind besonders die sogenannten Verba defectiva geeignet.

In der Formenlehre des Griechischen begegnen ihm viele Verben, von denen das eine oder andere sogenannte 'Tempus' nicht vorkommt. Und bei der Lektüre wird er bald darauf aufmerksam, daß auch solche Verbalstämme, von denen er alle Tempora bilden lernte, in Wirklichkeit fast immer nur entweder im Präsens oder im Aorist gebraucht werden. Dafür kann ihm die Formenlehre keine Erklärung geben: der Grund kann nur in der Bedeutung des einzelnen Verbalstammes liegen. Faßt der Aorist das Ergebnis einer Handlung zusammen, hebt er ihren Erfolg hervor, so werden alle Verba, deren Handlung in gleichförmigem Flusse dahingleitet, ohne sich jemals zu einem bestimmten einzelnen Ergebnis zu verdichten, im allgemeinen nur im Präsens vorkommen; dagegen wird der Aorist fast ausschließlich da im Gebrauch sein, wo es bei einer Verbalhandlung nicht auf ihren ganzen Verlauf, sondern nur auf ihr Endresultat ankommt. Diese Vermutung a priori wird nun in vollem Maße gerade durch die Verba defectiva[1]) bestätigt, und sie bilden deshalb bei der Lehre von den Aktionsarten die beste Probe aufs Exempel.

[1]) Ich dehne diesen Begriff auch auf die Verben aus, von denen der eine oder andere Tempusstamm nur äußerst selten gebraucht wird.

Ein Präsens *λαμβάνω* wird zwar in der Formenlehre unter den Verben auf *-άνω* aufgeführt und gelernt. Homer aber gebraucht nur den Aorist *λαβεῖν* (132mal), obwohl *ἐλάμβανε*, *λάμβανε* sich ebenso bequem in den Vers gefügt hätten wie *λάβε ἔλλαβε*. Bei der Verbalhandlung des 'Packens, Ergreifens' wird eben niemals oder nur sehr selten die ganze Entwicklung, gewöhnlich dagegen der Endeffekt dem Redenden vor Augen stehen. Gerade umgekehrt liegt es bei *πτώσσω*. Dieses Verbum drückt die gebückte, geduckte Haltung der Furcht und Demut aus: *πτώξ* ist der Hase, der sich in die Furche niederduckt, *πτωχός* der Bettler. Es schildert also einen Zustand, und deshalb kann von ihm ein Aorist, der das Ergebnis von Handlungen ausspricht, überhaupt nicht gebildet werden. Es ist daher auch unrichtig, in dem Verse *Y* 427 *οὐδ' ἂν ἔτι δὴν ἀλλήλους πτώσσοιμεν ἀνὰ πτολέμοιο γεφύρας* das Verbum mit 'sich duckend fliehen vor' (Mutzbauer, Tempuslehre II 75) zu übersetzen.[1]) Dem Dichter schwebt das Bild zweier Tiere vor, die in kampfbereiter Stellung niedergeduckt einander gegenüberliegen, ohne zum Angriff vorzugehen: 'nicht lange mehr liegen wir geduckt voreinander'.

Weshalb zu *τρέχω* kein Aorist, zu *δραμεῖν* kein Präsens im Gebrauch war, zeigen uns die in den Nominalbildungen beider Stämme klar hervortretenden Grundbedeutungen. *τροχός* ist schon in der Ilias das 'Wagenrad' (*Z* 42. *Ψ* 394. 517) und die 'Töpferscheibe' (*Σ* 600); Sophokles, Antigone 1065, nennt das Jahr *τρόχον ἡλίου* 'einen Umlauf der Sonne'. *δρόμος* dagegen ist schon im Homer der technische Ausdruck für das Wettrennen und Wettlaufen (*Ψ* 758. *Θ* 121) und die Rennbahn (*Ψ* 321. *δ* 605). Also drückte *τρέχω* ursprünglich die kreisende gleichförmige Bewegung der sich drehenden runden Scheibe aus, eine in sich zurücklaufende Bewegung ohne Ziel, während es beim *δρόμος*, der sich auf ein bestimmtes vorgesetztes Ziel richtete, immer auf den Endpunkt und den Erfolg des Laufens ankam.

Ganz ebenso wird die Verbindung des Präsens *λέγω* 'erzählen, berichten', zu dem ein Aorist *ἔλεξα* bei Homer nur in den Zusammensetzungen *καταλέξαι* und *διελέξατο* vorkommt, mit dem Aoriste *εἰπεῖν* durch die Substantiva *λόγος* und *ἔπος* verständlich. *λόγος* ist die 'Erzählung, die Unterhaltung'; Homer gebraucht das Wort nur im Plural an zwei Stellen: *ἦστό τε καὶ τὸν ἔτερπε λόγοις O* 393, *αἰεὶ γὰρ μαλακοῖσι καὶ αἰμυλίοισι λόγοισιν Θέλγει α* 56. *ἔπος* dagegen bezeichnet das einzelne Wort, die einzelne Behauptung, in der eine bestimmte Ansicht und Absicht des Redenden zum Ausdruck kommt und die mit ihrer Wirkung über den flüchtigen Augenblick hinausreicht: daher die in der Rechtssprache häufige Verbindung *οὔτε ἔπει οὔτε ἔργῳ*, die schon im Homer (*ἔργον τε ἔπος τε O* 234) vorliegt. Deshalb war der Stamm *λεγ-* 'schildern, erzählen' seiner Bedeutung nach von vornherein für das Präsens, der Stamm *Fεπ-* 'behaupten, erklären' für den Aorist prädestiniert.

Zu *φέρω* gehört der Aorist *ἐνεγκεῖν*. Er ist mit Reduplikation vom Stamme *ἐνεκ-*: Tiefstufe *ἐγκ-* gebildet, dessen Grundbedeutung das nur in Zusammen-

[1]) Die Schuld an dieser Übersetzung trägt wohl das mißverstandene *ἀνὰ πτολέμοιο γεφύρας*, auf dessen Bedeutung ich hier nicht eingehen kann. Man vergleiche *Δ* 371.

setzungen gebrauchte Adjektiv *-ηνεκής* (gedehnt aus *-ενεκής*) erhalten hat. *δέρμα λέοντος ποδηνεκές K* 24. 178 ist ein Löwenfell, 'das bis auf die Füße herabreicht'; die gleiche Eigenschaft besitzt die *ἀσπὶς ποδηνεκής O* 646. Die Furche (*ὦλξ*) wird *σ* 375 *διηνεκής* genannt, weil sie von dem einen Ende des Ackers bis zum anderen 'hindurchreicht'; mit gewaltigen, 'weithin reichenden' Wurzeln sind die Eichen im Boden verankert (*ῥίζῃσιν μεγάλῃσι διηνεκέεσσ' ἀραρυῖαι M* 134). In dem Verse *ἀλλ' ὅτε δή ῥ' ἄπεσαν δουρηνεκὲς ἢ καὶ ἔλασσον K* 357 hat *δουρηνεκές* deutlich die schon von den Alten (*ὅσον δόρυ ἐκτείνεται ἢ ἐφ' ὅσον ἂν ἐνεχθείη βληθέν* Hesych. s. v.) gegebene Erklärung 'einen Speerwurf weit, soweit ein Speerwurf, ein Speer reicht', vgl. *ὅσον τ' ἐπὶ δουρὸς ἐρωὴ γίγνεται O* 358, ohne *γίγνεται Φ* 251, *ὅσσῃ δ' αἰγανέης ῥιπὴ ταναοῖο τέτυκται Π* 589. Das Adjektivum ist also eine Verkürzung des Satzes *ὅσον δόρυ ἐνέκει* (*ἐνέκω* wird durch das Perfekt *κατήνοκα· κατενήνοχα* Hes. verbürgt). Das vierte und letzte Adjektiv auf *-ηνεκής* ist *κεντρ-ηνεκής*, ein Beiwort der Rosse, die Hera vom Wagen herab mit der *μάστιξ* antreibt: *τῇ ῥα δι' αὐτάων κεντρηνεκέας ἔχον ἵππους E* 752 = *Θ* 396. Die Alten erklärten das Wort durch *ὑπὸ κέντρου μαστιζομένους* Schol. Ven. B. zu *E* 752, *τοὺς διηνεκῶς κεντριζομένους* Apollon. Lex. Hom. s. v., und die modernen Erklärer schließen sich ihnen an, indem sie von der Grundbedeutung 'Stachel tragend' (*ἐνεγκεῖν*) ausgehen. Damit verkennen sie aber gerade die Bedeutung des Aoristes *ἐνεγκεῖν*: ein Tier, das den Stachel 'trägt', könnte im Griechischen nur *κεντροφόρος* genannt sein. Das Richtige steht schon bei Heyne, der ganz methodisch von den übrigen Zusammensetzungen mit *-ηνεκής* ausging und zu dem Schlusse kam, daß der Wortstamm auch in *κεντρηνεκής* die Bedeutung 'erreichen' haben müsse: '*κεντρηνεκής* debet esse equus, qui flagro pertingi potest et pertingitur', also ein Roß, 'bis zu dem der Stachel reicht'. Der Stamm *ἐνεκ-* bedeutet also ursprünglich 'ausstrecken, hinreichen nach einem Ziele' und neigt deshalb, im Gegensatz zu *φέρω*, zur aoristischen Aktionsart: *τὸ ἀργύριον ἔφερε* 'er trug, er schleppte das Geld', *ἤνεγκε* 'er reichte es dem Empfänger dar, er brachte es'.

Besonders lehrreich sind diejenigen Verben, von denen ihrer Bedeutung nach eigentlich nur das Präsens oder nur der Aorist zu erwarten wäre, vereinzelt aber auch die andere Aktionsart gebildet wird.

ἀείδειν 'singen' läßt sich eigentlich nur im Präsens denken: denn es schildert eine Tonfolge, die gleichmäßig und ununterbrochen an unserem Ohre vorüberzieht. Und trotzdem steht bei Homer den 37 Präsensformen, unter denen sich 15 Imperfekta befinden, dreimal ein Aorist gegenüber. Schärfer als in dem Infinitive *ἀεῖσαι* (*ξ* 464) und dem Imperative *ἄεισον* (*ϑ* 492) tritt seine Bedeutung in ihrer echten Ursprünglichkeit in dem Indikative *ἄεισε* (*φ* 411) hervor. Odysseus spannt den großen Bogen: *δεξιτερῇ δ' ἄρα χειρὶ λαβὼν πειρήσατο νευρῆς· ἡ δ' ὑπὸ καλὸν ἄεισε.* Heißt das wirklich 'sie ließ einen schönen Gesang erklingen' (so früher bei Ameis-Hentze, jetzt gestrichen) oder 'sie erklang' (Mutzbauer, Tempuslehre I 338, der in dem Aorist den Anfangspunkt 'des Singens' ausgedrückt findet)? Nein, Odysseus prüft die Sehne, er reißt sie an, wie ein Zitherspieler die Saite. Es handelt sich nicht um das gewöhnliche *ἀείδειν* der Saite, son-

dern um einen bestimmten Zweck, der mit ihrem Erklingen erreicht werden soll: sie soll 'einen Ton geben', damit ihre Spannung daraus erkannt werden kann. Da ist also der Aorist so recht in seinem eigensten Elemente! Übrigens ist *καλὸν ἀεῖσαι* 'einen schönen Ton geben' wohl eigentlich der technische Ausdruck für den richtigen Ton der frisch gestimmten Zithersaite gewesen.

Von *ῥέω* 'fließen' bildet Homer 61 Präsensformen: das entspricht durchaus der Bedeutung des Verbs. Nur ein einziges Mal steht der Aorist (*γ* 455): *τῆς δ' ἐπεὶ ἐκ μέλαν αἷμα ῥύη, λίπε δ' ὀστέα θυμός, αἶψ' ἄρα μιν διέχευαν.* Hier soll deutlich das Ergebnis des *ἐκρέειν* hervorgehoben werden: das Tier hat 'ausgeblutet' und kann nun zerlegt werden.

Für *ποθέω* als Verbum der Stimmung, des Gemütszustandes ist der Präsensstamm der gegebene. Und doch gebraucht Homer zweimal den Aorist. Telemach bittet die Eurykleia, seiner Mutter nichts von seiner Abreise zu sagen: *πρίν γ' ὅτ' ἂν ἑνδεκάτη τε δυωδεκάτη τε γένηται ἢ αὐτὴν ποθέσαι καὶ ἀφορμηθέντος ἀκοῦσαι* (*β* 375 = *δ* 748). Gewöhnlich faßt man den Aorist hier als ingressiven: 'bevor sie Sehnsucht bekommt'. Aber wie paßt dazu das folgende *ἀκοῦσαι*? Nicht, daß Penelope Sehnsucht bekommt, ist das Entscheidende — dadurch würde Eurykleia noch nicht zum Sprechen bewogen werden —, sondern daß sie dieser Sehnsucht Ausdruck gibt durch die Frage: 'Wo ist denn eigentlich Telemach?' Dann muß Eurykleia Rede stehen, dann kann sie das Geheimnis nicht länger wahren. Genau ebenso drückt der Aorist die Wirkung der Sehnsucht, die sich in einer Frage nach der vermißten Person äußert, an der zweiten Stelle aus. Poseidon läßt auf Zeus' Befehl vom Kampfe ab und taucht ins Meer hinab (*O* 218): *ὣς εἰπὼν λίπε λαὸν Ἀχαικὸν ἐννοσίγαιος, δῦνε δὲ πόντον ἰών, πόθεσαν δ' ἥρωες Ἀχαιοί.* Die Achäer 'beginnen' nicht etwa den Poseidon zu vermissen, nein, sie vermißten plötzlich den Gott, und aus ihrer Enttäuschung sprang die Frage hervor: 'Wo ist denn Poseidon geblieben?'

Umgekehrt ist es ohne weiteres verständlich, daß ein Aorist *στορέσαι* 'eine Decke, ein Fell ausbreiten' viel häufiger vorkommt (bei Homer 21 Belege) als das Präsens. Dieses ist bei Homer nur ein einziges Mal im Partizipium belegt (*ρ* 32): *τὸν δὲ πολὺ πρώτη εἶδε τροφὸς Εὐρύκλεια κώεα καστορνῦσα θρόνοις ἔνι δαιδαλέοισιν.* Hier mußte der Dichter das Präsens wählen: denn er will ja die Situation schildern, in der Telemach das Haus betritt. Die Eurykleia ist gerade damit beschäftigt, Felle über die Sessel zu breiten, als ihr Auge plötzlich den Telemach erblickt.

So gewinnen die Verben, von denen einzelne Formen fehlen oder selten sind, für den Schüler einen besonderen Reiz, weil er gerade mit ihrer Hilfe Feinheiten des sprachlichen Ausdrucks, die ihm sonst entgehen, durch eigenes Nachdenken leicht findet. Sie verlieren den Schrecken, den sie in der Formenlehre als 'unregelmäßige' Bildungen erregen. Und sie weisen auf den Weg hin, auf dem allein die Formenlehre Leben gewinnen und fesseln kann: wenn der Schüler bei jeder Form von vornherein nicht nur die Gesetze der äußeren Bildung, sondern zugleich die Bedeutung und Verwendung im Satze kennen lernt.

ENTWICKLUNG ETHISCHER PROBLEME UND ERKENNTNISSE AUS DEM NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

Vortrag, gehalten bei der Versammlung des westfälischen Philologenvereins zu Bielefeld 6. Juli 1913

Von Wilhelm Sopp

Seit etwa zwei Jahrzehnten mehren sich die Stimmen, die die Philosophie nach langer Vernachlässigung wieder in die Schule einführen wollen. Friedrich Paulsen erhebt in seinen Schriften die Forderung immer wieder, daß unsern Schülern, die einst zu den besten Männern des Volkes gehören sollen, die letzten und tiefsten, im Grunde genommen auch wichtigsten Fragen unseres Lebens einmal nahegebracht werden. Auch aus unsern eigenen Reihen erschallt der Ruf öfter und lauter, daß die Schüler der Prima mit den philosophischen Grundbegriffen, den Problemen und den versuchten Lösungen bekannt gemacht werden müssen, und wäre es auch nur, damit sie nicht jedem Schlagwort zur Beute fallen, wenn sie zweifelnd und schwankend ins Leben hinaustreten. So in einem Vortrage von Direktor Meese auf der Versammlung des rheinischen Philologenvereins zu Essen, 1912 (abgedruckt im Deutschen Philologenblatt). Er weist im Anschluß an Worte des damaligen Reichskanzlers, des Fürsten Bülow, beim hundertjährigen Kantjubiläum auf die beschämende Tatsache hin, daß auch vielen Gebildeten Begriffe wie Materialismus, Monismus, Dualismus, autonome und heteronome Moral, moralische Verantwortlichkeit und Kausalgesetz, die ihnen im Kampfe der Meinungen so oft entgegentreten, lediglich Schlagworte sind, über deren Bedeutung und Berechtigung sie sich nie ernstlich Rechenschaft gegeben haben. — Daß die Direktorenversammlungen sich mehrfach mit der Frage beschäftigt haben, ist bekannt. Soweit ich sehe, ist es in zustimmendem Sinne geschehen.

Ist nun aber, die Notwendigkeit in der Schule philosophische Fragen zu behandeln zugegeben, der neusprachliche Unterricht an Realanstalten der Ort zu ihrer Behandlung? Was soll da nach den Lehrplänen nicht alles erreicht werden! Dabei ist unsere Zeit sehr beschränkt. Der altsprachliche Unterricht am Gymnasium, der mit seiner überwältigenden Stundenzahl auch heute noch die Bedeutung der anderen Fächer und ihre Ansprüche an den Schüler in Schranken hält, kann auch einmal behaglich verweilen; uns zwingt die Mannigfaltigkeit der Ziele bei der Kürze der Zeit zu äußerster Sparsamkeit, ja, zum Geizen bei ihrer Verwendung. Und wenn man eine fremde Sprache, besonders eine fremde neuere Sprache, treibt, um sie zu verstehen, zu gebrauchen, wo-

möglich zu sprechen, so ist es wohl zweifellos, daß dieses Ziel um so eher erreicht werden kann, je mehr Sprachstoff in mannigfacher Weise verarbeitet wird, je weniger Schwierigkeit also die Lektüre dem Verständnis bietet. Die Verwendung der fremden Sprache als wirklicher Unterrichtssprache ist ja auch nur bei solchem Betriebe zweckmäßig und fördernd, ja möglich. Von diesem Standpunkte aus wäre also philosophische Lektüre, selbst eine 'philosophische Durchdringung und Vertiefung' des Unterrichts zu verwerfen.

Auch wird es kaum zu bestreiten sein, daß an und für sich philosophische Bildung für deutsche Schüler besser aus deutschen Philosophen zu erreichen ist, und leichter, wenn sie den Gedanken nicht erst aus dem fremdsprachlichen Gewande herauszuschälen brauchen. Die Lektüre von Lessing, Schiller und Goethe bietet auf Schritt und Tritt Gelegenheit dazu. Auch Geschichte, Erdkunde, besonders aber die verschiedenen Fächer der Naturwissenschaft können philosophische Begriffe klären, Bausteine zu einer philosophischen Weltbetrachtung zusammentragen und zu ihrer bewußten Verwendung anleiten. Und zur Entwicklung von Problemen und Erkenntnissen auf dem Gebiete, das uns heute beschäftigen soll, dürfte kein Fach eher berufen sein, als der Religionsunterricht. Auf den höheren Stufen kann er ja gar nicht umhin auf die Entwicklung der Gottesvorstellungen und der damit in engster Verbindung stehenden sittlichen Anschauungen, auf den Wandel des sittlichen Ideals einzugehen. Es steht ihm dafür von den geschichtlichen und prophetischen Büchern des jüdischen Volkes bis zu den Evangelien und Briefen der altchristlichen Überlieferung ein unvergleichliches Beobachtungsmaterial zur Verfügung, ein Stoff, der auf der einen Seite Überlebnisse uralt-totemistischer Kultur enthält, der auf der anderen Seite mit seinen Wirkungen in die lebendigste Gegenwart hineinragt, Jahrtausende sittlicher Entwicklung umspannend.

Vorläufig ist aber die Spracherlernung zum Gebrauche gar nicht das einzige, nicht einmal das hauptsächliche Ziel des Unterrichts an höheren Schulen; und wenn wir den Anspruch erheben, daß der Unterricht in den neueren Sprachen an Bildungswert nicht hinter dem der alten zurücksteht — und das tun wir —, so müssen wir das, was dieser an formal bildender Kraft voraushaben mag, ersetzen durch Vorzüge des Inhalts, Vorzüge, die ganz unmittelbar für das Endziel aller geistigen Bildung, verständnisvolle Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart, fruchtbar gemacht werden können. Bis also einmal der deutsche Unterricht auf die doppelte Stundenzahl gebracht ist — ich würde dafür gern eine fremde Sprache opfern — und dem fremdsprachlichen Unterricht diese Aufgabe abnimmt, müssen wir sie an Realanstalten mit lösen helfen, wie es Latein und Griechisch am Gymnasium tun.

Ob auch rein philosophische Werke behandelt werden, das wird von den Umständen abhängen. Nötig ist es für unsere Zwecke nicht.[1]) Wer sich aber

[1]) Kürzlich ist in diesen Jahrbüchern (Heft 3 S. 124 ff.) auch Willibald Klatt warm für philosophische Lektüre an Realanstalten eingetreten. Er empfiehlt als eine Schrift, die eine ganze Auswahl wichtiger Fragen behandelt, Rousseaus *Profession de foi du vicaire savoyard*, die er selber zu diesem Zwecke herausgegeben hat (vgl. die folgende Anmerkung).

selbst mit den Fragen beschäftigt hat, der wird solche Werke auf einer guten Klasse mit Freude und Befriedigung lesen. Und bei den Schülern, das muß ich sagen, habe ich kaum bei einer anderen Lektüre solchen Eifer gefunden, solche Aufmerksamkeit und Arbeitswilligkeit, als bei einigen Kapiteln von Jouffroy, *Melanges philosophiques*[1]), und J. St. Mill, *On liberty.*[2]) Häufig wurden Einwendungen gemacht, Fragen gestellt, die von Mitschülern beantwortet werden konnten, und mehr als einmal habe ich bemerkt, daß die Besprechung auch in die Pause hinein fortgesetzt wurde. Auch in die philosophische Privatlektüre gewährten die Besprechungen Einblick. Er war allerdings in keinem Falle erfreulich. Dabei haben wir am Realgymnasium selten Schüler, die das Mittelmaß sprachlicher Begabung überragen. Bei der Art der Verbindung von Gymnasium und Realgymnasium bei uns bevorzugen die sprachlich besser veranlagten Schüler naturgemäß von vornherein das Gymnasium, oder sie werden durch allerlei Erwägungen zu ihm hinübergezogen. Das ursprüngliche Verhältnis mag allerdings auf den oberen Klassen einigermaßen durch die auf U II R eintretende stärkere Auslese, vielleicht auch andere Wirkungen, etwas ausgeglichen werden.

Welches Ziel können wir uns nun setzen und welchen Weg werden wir zur Erreichung des Zieles einschlagen? Daß es sich nicht um Moralpredigt, auch nicht um Übermittlung fertiger sittlicher Urteile handeln kann, brauche ich nicht zu betonen. Wir werden uns auch nicht vor die Klasse stellen und irgendein System vortragen. Vielmehr wird es vor allem gelten, den Blick zu öffnen und zu schärfen für alles das, was zu ethischer Erkenntnis verwertbar ist, das Wichtige herauszuheben, Beobachtetes, auch aus anderen Fächern bekannt Gewordenes, zu verbinden, schließlich aus dem Einzelnen das Allgemeine, aus den Tatsachen das Gesetz zu finden.

Das erste Mittel zur Erkenntnis ethisch bedeutsamer Tatsachen bietet die Beobachtung der Sprache selbst. Daß die Sprache in ihren Worten und deren

---

Seine Bedenken gegen 'die Philosophie im Unterricht' (wegen der möglichen Verschiedenheit des philosophischen Standpunktes der Lehrer) teile ich nicht. Entscheiden muß sich der Schüler ja doch schließlich selbst. Als wichtigstes Ziel betrachtet aber auch W. Klatt 'die Erregung des philosophischen Interesses'. Den ernsten Worten auf S. 135—137 stimme ich durchaus zu. Was er da sagt, das scheinen auch mir die allerwichtigsten Gründe, die gerade heute Philosophie im Unterricht zur Notwendigkeit machen. — Ich freue mich darauf, die *Profession de foi* mit meiner nächsten O I lesen zu können.

[1]) In der von Ruska herausgegebenen Sammlung 'Englischer und französischer Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft', die im Verlage von Carl Winters Universitätsbuchhandlung in Heidelberg erscheint. In eben diese Sammlung gehört auch das oben erwähnte Stück aus Rousseau.

[2]) Mit einem Begleitwort von Friedr. Paulsen für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von Karl Wehrmann, Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (jetzt Weidmannsche Buchhandlung) 1897. Vor kurzem ist dazu gekommen eine Schulausgabe der Rektoratsrede des englischen Denkers (von 1867), hier unter dem Titel *On education,* mit Einleitung und Anmerkungen in englischer Sprache von A. Knobbe, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1909; eine geistvolle und dabei im höchsten Sinne praktische Behandlung des Problems der allgemeinen Bildung.

Bedeutungswandel oft ganze Kulturentwicklungen widerspiegelt, so daß dieser Wandel ein wichtiges Hilfsmittel der Kulturgeschichte für Zeiten ist, aus denen uns keine anderen Überlieferungen zu Gebote stehen, ist ja bekannt genug. Ich erinnere aus unserem Gebiete an *sire*, *seigneur*, *monsieur*, an *baron*, *knight* = Ritter, *maréchal*, an die Bezeichnung der Fleischarten im Englischen, die germanischen Vornamen beim französischen Adel bis zur Revolution, die Verfeinerung der Bedeutung, die manche aus dem Französischen ins Deutsche herübergenommenen Fremdwörter erfahren haben, an ein Wort wie *émancipation*, das ein ganzes reiches Kapitel Kulturgeschichte in sich schließt. Das wird wohl allgemein zur sprachlichen und geschichtlichen Bildung der Schüler verwertet. Daß in den sprachlichen Erscheinungen auch der Wandel des sittlichen Bewußtseins ganz unmittelbar zum Ausdruck kommt, zu der Erkenntnis gelangen die Schüler wohl seltener. Hier kann nun allerdings der altsprachliche Unterricht mit weit reicheren Mitteln arbeiten, weil sich die sprachliche Beobachtung auf einen viel längeren Zeitraum erstreckt, von Homer bis Cicero und Tacitus. Zur Erkenntnis des Wandels müssen eben seiner Langsamkeit wegen weit voneinander entfernte Sprachperioden verglichen werden. Andererseits ist er doch so gründlich, daß schließlich die Begriffe nur noch durch das Wort, das in allem Wechsel geblieben ist, zusammengehalten werden, und durch das verwerfende oder billigende Urteil, das die Sprache durch die Jahrhunderte hindurch mit ihnen verbindet. (Bei Wilh. Wundt, Ethik[3] I 20 ff., ist eine Fülle feiner Beobachtungen aus der griechischen, lateinischen und deutschen Sprache zusammengestellt.) Aber die Erkenntnis, daß ursprünglich überall äußere, sinnliche Eigenschaften auf innere, geistige übertragen werden, daß die zur Bezeichnung ethischer Begriffe verwandten Wörter ihre Bedeutung allmählich vertiefen, daß die ganze Entwicklung auf die Ausgleichung ursprünglich vorhandener nationaler Unterschiede ausgeht, die Erkenntnis kann doch auch der neusprachliche Unterricht vermitteln, besonders wenn er die Muttersprache zu Hilfe nimmt. Die Entwicklung des lateinischen *virtus* von der ursprünglichen Bedeutung 'männliche Festigkeit' zur Bedeutung 'moralische Vortrefflichkeit' steht auch uns zur Verfügung. Heute befinden wir uns mit unserer Tugend, der Franzose mit *vertu* schon auf dem Wege zu weiterer Entwicklung. Es scheint gar nicht unmöglich, daß die Wörter allmählich ihren hohen Sinn verlieren. Im XVIII. Jahrh. spricht alles von Tugend. Welche Rolle hat das Wort nicht in der großen Revolution gespielt! Von ihrer Schönheit und Erhabenheit schwärmt man, läßt man sich zu Tränen rühren. Sie ist, wenigstens in Worten, das hohe Ziel des Strebens. Unseren Schülern tritt das in Reden und Darstellungen der Revolution mehrfach entgegen. Für uns wie für den Franzosen hat das Wort einen Teil seiner früheren ethischen Bedeutung eingebüßt. Wer spricht heute noch in Tönen der Bewunderung von einem tugendhaften Jüngling? Was wir heute an einem jungen Manne schätzen, sind andere Eigenschaften als noch im 18. Jahrhundert: Kraft, Energie, Arbeitsfreudigkeit. Die hat man früher auch geschätzt; die relative Wertung ist doch eine andere geworden. Es wird das mit der veränderten Stellung der Völker zueinander, mit

unserer Weltlage zusammenhängen. Bei dem 'Feinde ringsum' müssen die Eigenschaften im Werte steigen, die die Selbstbehauptung des einzelnen wie des Volkes sichern. So kann auch der Schüler die teleologische Bedingtheit selbst dieser Begriffe erkennen, die dem naiven Bewußtsein so fest und unabänderlich, so unbedingt erscheinen. Interessant ist es dabei, daß sich die ursprüngliche Bedeutung von *virtus* selbst bis ins Englische hinein neben der vertieften, moralischen gehalten hat, wie der Schüler deutlich aus einer Stelle bei Seeley, *The Expansion of England*, erkennen kann.[1])

Jene erwähnte Übertragung tritt uns z. B. bei *vilain, villanus*, 'Leibeigener, Mensch von niederer Herkunft', dann 'Lump, gemein, niedrig, häßlich' entgegen. Eine Analogie finden wir in dem Bedeutungswandel des deutschen Wortes *schlecht*; die entgegengesetzte Entwicklung liegt, wie beim deutschen *gerade, recht*, z. B. bei *droit* vor. — Zu ethischen Erkenntnissen zu verwerten ist auch die Beobachtung, daß das Verhältnis von *bon* und *beau* im Französischen nicht genau dasselbe ist wie im Deutschen; sie sind dort näher verwandt. Ebenso daß, wie in den alten Sprachen und im Deutschen, das Wort für 'gut', zum Teil auch für 'schlecht', keine Komparationsformen hat, sondern daß diese durch andere Wörter ersetzt werden müssen.

Lehrreich für unsere Zwecke ist dann schließlich noch die Tatsache, daß die an der Schule betriebenen Kultursprachen sämtlich das Sittliche mit der Sitte in nächste Beziehung bringen. Es scheint zwar, daß die Anlehnung im Deutschen wie im Lateinischen nach griechischem Vorbild vollzogen worden ist; im Mittelhochdeutschen fehlt das Wort 'Sittlichkeit' noch, und *sitelich* hat eine abweichende Bedeutung. Immerhin ist es doch auch so bemerkenswert, wie leicht die Angleichung aus den Schriften der Ethiker in das sprachliche Bewußtsein wenigstens der romanischen Völker übergegangen ist. Sie spiegelt in der Tat ja auch die Wirklichkeit wider.

So erkennen wir schon bei der Betrachtung der sprachlichen Erscheinungen, daß unsere heutigen sittlichen Begriffe und damit der Inhalt des Gewissens kein ursprünglicher Besitz der Menschheit, sondern das Ergebnis einer langen Entwicklung sind, einer Entwicklung, bei der eine langsame, aber stetige Vertiefung und Verinnerlichung stattgefunden hat.

Diese Entwicklung des sittlichen Bewußtseins, die die Zeugnisse der Sprache lehren, finden wir bei Betrachtung der durch Sitte und Recht geregelten sozialen Erscheinungen und der religiösen Anschauungen bestätigt. Aus der rei-

[1]) Der Verf. spricht (II 5) von der geringen Gegenwirkung, welche England von dem eroberten und beherrschten Indien erfahren habe, und vergleicht dieses Verhältnis mit dem entsprechenden bei Rom und Hellas: *In those cases the lower civilisation killed the higher in the same moment that the higher raised the lower towards its own level-Hellenism covered the East, but the greatness of Greece came to an end. All nations crowded into the Roman citizenship; but what became of the original Romans themselves? England on the other hand is not weakened at all by the virtue that goes out from her. She tries to raise India out of the medieval into the modern phase, and in the task she meets with difficulties and even incurs dangers, but she incurs no risk whatever of being drawn down by India towards the lower level, or even of being checked for a moment in her natural development.*

chen Fülle von Beobachtungsstoff, die eine einzige Lektürereihe von vier Jahren bietet, kann ich hier natürlich nur weniges herausgreifen.

In Kulturzustände, in denen die Blutrache noch Sitte und Pflicht ist, führt uns die Jugendgeschichte Napoleons bei Taine. Es herrscht ununterbrochener Krieg. Die blutigen Familienfehden werden nur gelegentlich durch einen Waffenstillstand unterbrochen. Haß und Rache erstrecken sich bis zum siebenten Verwandtschaftsgrade. Die Eigenschaften sind besonders geschätzt, die zum Siege führen; jede Waffe ist erlaubt, Verstellung, Betrug und Hinterlist, wie Gewehr und Dolch. Napoleons Oheim sagt ihm voraus, daß er die Welt regieren werde, weil er die Gewohnheit habe, immer zu lügen! Der entthronte Kaiser erzählt rühmend von seiner korsischen Jugend: ‚Nichts imponierte mir, ich fürchtete mich vor niemand; den einen schlug, den anderen kratzte ich, allen machte ich mich furchtbar. Mein Bruder Joseph wurde von mir gebissen und geschlagen, und ich hatte ihn bei der Mutter — die bekanntlich eine feste Hand führte — verklagt, wenn er kaum anfing, zu sich zu kommen.' Taine fügt hinzu: *Excellent stratagème et qu'il ne se lassera jamais de répéter.* Sie wissen, was man gegen die Wertung des Milieus bei Taine eingewendet hat. Daß solche Jugenderlebnisse auf den Charakter des heranwachsenden Völkerbezwingers den tiefsten Eindruck machen, sein sittliches Bewußtsein dauernd bestimmen mußten, ist doch zweifellos. Greifen wir hier etwas heraus, das uns auf die Frage nach dem Ursprung der sittlichen Vorstellungen bringt.

Wir befinden uns auf einer Kulturstufe, wo der Mord, oder sagen wir lieber, um keine *contradictio in adiecto* auszusprechen, die Tötung des Volksgenossen, auch aus dem Hinterhalt, sittliche Pflicht, wo sie zu einem Gebote des Gewissens werden kann, wo also auch der glücklich gelungenen Rache kein strafendes, sondern ein befriedigtes und befreites Gewissen folgt. Wie entsteht aus diesem vorsittlichen Zustande, wenn wir ihn so nennen dürfen — die Männer, die unter ihm lebten, würden sich allerdings sehr energisch gegen eine solche Bezeichnung gewehrt haben, sie hätten sicher seine guten Seiten gezeigt; haben sie doch auch der Beseitigung der Sitte zähen Widerstand entgegengestellt. Vielleicht kennt auch einer der Schüler Kulturstufen, von denen aus die Pflicht der Blutrache schon als gewaltiger Fortschritt erscheint — wie entsteht also aus jenem vorsittlichen der sittliche Zustand, wie aus jenem Gebote des Gewissens, das den Totschlag befiehlt, jenes andere, das ihn als schwerste Sünde verabscheut? Hier lassen sich mit wenigen Fragen Verbindungslinien zwischen Entwicklungstufen ziehen, die der Schüler schon kennt. Er weiß, daß jene Sitte im jüdischen, im griechischen Altertum, bei unseren eigenen germanischen Vorfahren geherrscht hat. Er kennt die Freistädte des altjüdischen Priesterrechts, die kurze Zeit Schutz gewährende Zuflucht am Altar der Gottheit bei den Griechen, das Wergeld bei den Germanen. Die Einrichtungen, nach dem Entstehen staatlicher Organisation ausgebildet, boten dem Priester, dem Häuptling, dem König Gelegenheit zum Eingreifen, dem Affekt Zeit, auf die Stimme gütlichen Zuredens zu hören. Das Wergeld, das erst freiwillig von dem zur Rache verpflichteten Verwandten genommen wird, wird schließlich von der Sitte auf-

gezwungen, bis endlich, schon auf hoher Kulturstufe, die Bestrafung des Mörders durch den Staat erfolgt. Mit der Entwicklung hat sich auch das Gewissen gewandelt. Ihr parallel gegangen ist eine Entwicklung der religiösen Vorstellungen, der Götter.

Auch unsere heutige Ehe und Familie und damit alles das, was wir in bezug auf sie als sittliche Pflicht empfinden, ist das Ergebnis einer Jahrtausende umfassenden Entwicklung. Die Verbindung von der feudalen Herrenfamilie des Mittelalters, deren Bedeutung für die weitere Entwicklung wir bei Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe*, kennen lernen, zu anderen Entwicklungsstufen, bei den israelitischen Patriarchen und Königen, den Griechen der Heroen- und späterer Zeit, den Römern, den alten Deutschen, ist wieder leicht herzustellen. In die fernsten Urzeiten des Menschengeschlechts zurückblicken läßt uns die so vielen religiösen Überlieferungen eigene Erzählung von einem Urelternpaar. Als Mittel der Ausbreitung setzt sie die Geschwisterehe voraus. Sie zeigt also, was durch die Tatsachen der Ethnologie bestätigt wird, daß selbst die Exogamie, d. h. der Kulturzustand der die Ehe mit den nächsten Verwandten als Blutschande verabscheut, Ergebnis aufsteigender Entwicklung ist.

Wie seltsame Wege das Gewissen selbst bei christlichen Völkern, in religiös bewegten Zeiten, gewandelt ist, ersieht der Schüler z. B. aus einigen Seiten der englischen Geschichte. In den Jahren vor und nach der großen Armada wurde es in England üblich, daß reiche Kaufleute Kapital zur Ausrüstung von Unternehmungen gegen spanische Schiffe oder Häfen hergaben, um es nach der Rückkehr der englischen Schiffe mit reichen Zinsen zurückzuerhalten. Also: organisierter Seeraub, nach unseren heutigen Begriffen. Damals nahm man so wenig Anstoß daran, wie wir heute etwa an der Ausbeutung ganzer Völker durch Verbindungen mächtiger Privatunternehmer, die allerdings nicht mehr durch schnellsegelnde Schiffe und Seehelden geschieht, sondern durch die rücksichtslose Anwendung des römischen Eigentumsbegriffs, die das Gesetz schützt.

Eine ganz köstliche und für unsere Zwecke sehr lehrreiche kleine Geschichte finden wir bei Creighton, *The age of Elisabeth*, in dem Kapitel: *Reaction against Spain*. Auch die Königin Elisabeth beteiligte sich mit Kapital an den erwähnten Unternehmungen. Als nun John Hawkins 1590 erfolglos von einer solchen Fahrt zurückkehrte, so daß die Beute die Kosten nicht deckte, war Elisabeth ganz empört, und Hawkins richtete eine demütige Verteidigungsschrift an die Königin, in der er sagte: 'Paulus konnte wohl pflanzen, und Apollos bewässern, aber Gott mußte das Gedeihen geben!' Der alte Seebär hatte die Königin falsch beurteilt. Ärgerlich rief sie beim Lesen der Bittschrift aus: 'Dieser Narr! Als Soldat ist er ausgezogen, und als Pfaffe kommt er nach Hause!' Sie sehen selbst, wie die Erzählung verwertet werden kann. Sie wird auch den Blick schärfen für die Erkenntnis unsittlicher Elemente in unserem heutigen Leben. — Aus Seeley, *The expansion of England*, einer besonders für die staatsbürgerliche Erziehung der Schüler sehr wertvollen Reihe

von Vorlesungen, erfahren wir, daß derselbe John Hawkins im Einverständnis mit Elisabeth schon zwischen 1562 und 1567 Neger in Spanien geraubt hatte, um sie an die spanischen Kolonien in Amerika zu verkaufen. Im Vertrage von Utrecht erlangte England 1714 das Recht, Spanisch-Amerika mit Sklaven zu versorgen. Das wurde als nationale Errungenschaft gefeiert. Der Sklavenhandel wurde, wie Seeley sagt, *a central object of English policy.* Er ist ehrlich genug, das als Schmach für England zu bezeichnen. Als England ihn als solche erkannt hatte, hat es dann ja auch im vorigen Jahrhundert alles darangesetzt, ihn zu beseitigen. Warum nahm sein sittliches Bewußtsein vorher keinen Anstoß daran? Seinen Katechismus lernte es unter Elisabeth und in den Zeiten der Puritanerherrschaft, sicher so gut, und besser, als nachher. Die Beispiele ließen sich vermehren, z. B. aus Gardiner, 'Oliver Cromwell', einem Werkchen, das auch sonst ethisch wertvoll ist, da es die Stärke sittlicher und religiöser Überzeugung bei einem Heere höchst eindringlich, und, was die Wirkung nur vermehrt, ohne daß dies als Tendenz hervorträte, predigt.

Daß die sittliche Entwicklung auch in unserer Zeit nicht stillsteht, daß sie stets Neues schafft, daß Altes abstirbt und schwindet, zu der Erkenntnis verhilft uns z. B. eine Parlamentsrede von Macaulay, die man ganz gut auf U I lesen kann, *The ten hour's bill* (Englische Parlamentsreden, bei G. Freytag, Leipzig). Sie zeigt den gewaltigen Wandel unserer sittlich-sozialen Anschauungen, und damit dessen, was wir auf diesem Gebiete als sittliche Pflicht empfinden. Die Rede wurde 1846 gehalten. Es handelte sich darum, die Arbeit Jugendlicher in Fabriken auf zehn Stunden am Tage zu beschränken. Welch furchtbares Elend die unbeschränkte und rücksichtslose Ausbeutung der Kinderarbeit über große Teile des englischen Volkes gebracht hat, ist bekannt. Die Beschränkung war von der Regierung vorgeschlagen worden. Trotz der glänzenden Beredsamkeit Macaulays wurde das Gesetz abgelehnt, obgleich Macaulay zur Vermeidung aller möglicherweise eintretenden üblen Folgen zunächst nur eine Beschränkung auf elf Stunden vorgeschlagen hatte. Die Argumente, gegen die der Redner zu kämpfen hatte, scheinen uns heute, nach 67 Jahren, kaum glaublich. Sie ergaben sich aus dem Dogma der Manchester-Schule, das damals noch als unantastbar galt. Schmerzlich und doch erfreulich ist für uns dabei der Blick auf deutsche Verhältnisse: wie die Opposition eingewendet hatte, arbeiteten dort die Kinder bis zu 17 Stunden am Tage, was für jene Zeit ja leider kaum übertrieben sein dürfte. — Welch gewaltigen sittlichen Fortschritt in kaum einem halben Jahrhundert haben wir seitdem erlebt, einen Fortschritt, dessen Motive auch der Schüler erkennen kann! Als wichtigstes Symptom und zugleich mächtigstes Förderungsmittel dieser Entwicklung der neuen, sittlicheren Anschauungen wird dem Schüler in diesem Zusammenhange die kaiserliche Botschaft vom 17. November 1881 erscheinen, eine kaiserliche Willensäußerung, deren Wirkung schon längst nicht mehr auf unser Land beschränkt ist, die weltgeschichtliche Bedeutung erlangt hat. Es dürfte kaum zuviel behauptet sein, wenn man sie als eines der wichtigsten Ereignisse in der Geschichte der sittlichen Entwicklung der Menschheit bezeichnet. Auch die Er-

kenntnis ist gewiß für den Schüler nicht wertlos, wie sehr hier unsere eigene soziale Gesetzgebung und also auch die sittliche Anschauungsweise, aus der sie hervorgeht, eingebettet liegt in den größeren Zusammenhang der Geschichte der Menschheit, Antriebe gebend und empfangend. Eine für unsere Zwecke sehr lehrreiche Rede von Disraeli, die mit derselben Schülergeneration gelesen wurde, *On conservative principles*, muß ich hier unausgenutzt lassen. Sie ist vorzüglich geeignet zur Einführung in die englische Verfassung und zur Besprechung der Fragen, die sich an die enge Verbindung von Staat und Kirche knüpfen. Zugleich weckt sie, ohne es zu wollen, ein Verständnis für die unbedingte Notwendigkeit der Erwerbung staatsbürgerlicher Bildung.

Kommen wir zu etwas anderem. *Les animaux malades de la peste* von Lafontaine, diese köstliche Satire auf das Hofleben jener Zeit, wird man stets wieder, mit jungen und groß gewordenen Schülern, mit neuer Freude lesen. Fast jedesmal wird ein Schüler, dank unsern Schulwörterbüchern oder infolge eigener Unachtsamkeit, *l'Achéron* mit 'Hölle' übersetzen. Mit Hilfe ihrer Erinnerungen aus Homer werden die Schüler leicht finden, was gegen diese Übersetzung einzuwenden ist. Meist kennt auch ein Schüler spätere Entwicklungen des auf ein Leben nach dem Tode bezüglichen Vorstellungskreises bei den Griechen. Die entsprechenden Anschauungen des alten Testaments, der Ägypter stellen sich ein. Der Lehrer oder ein Schüler wird an die älteste für uns erreichbare Stufe dieser Vorstellungen bei früheren oder heutigen Naturvölkern erinnern, und mit wenigen Fragen und einiger Nachhilfe wird vor dem Schüler ein Bild der Entwicklung der Vergeltungsvorstellungen entstehen und ein Begriff von der Bedeutung gegeben werden können, die sie für die sittliche Erziehung der Menschheit gehabt haben. Für einen großen Teil, selbst der europäischen Menschheit, haben sie diese Bedeutung noch heutigen Tages. Kommen doch heute alle Stufen der Entwicklung unserer Religion, die in der Zeit aufeinander gefolgt sind, nebeneinander vor. Um das zu sehen, brauchen wir gar nicht deutsche Gelehrte und russische Bauern, englische Gentlemen und sizilianische Banditen zu vergleichen; wir finden es im eigenen Volke. Und daneben noch sehr deutliche Spuren der religiösen Entwicklung der Menschheit, vom Animismus und Fetischismus über den buntesten Polytheismus bis zum reinen Monotheismus. Indem der Unterricht hier ein Verständnis des historisch Gewordenen anbahnt, wird er auch Ehrfurcht vor ihm wecken, während sonst die nicht ausbleibende Aufklärung, die dem Elysium im fernen Westen oder im Gewölbe des Himmels, dem Tartarus in den Tiefen der Erde keinen Raum mehr läßt, gerade hier zu Hohn und Spott geneigt machen wird, besonders dann, wenn etwa ein Teil des Unterrichts oder die häusliche Erziehung Himmel und Hölle als bequeme Mittel zur Bändigung lästiger Triebe verwendet haben sollte.

Auch zur Erkenntnis der innigen Wechselbeziehungen, in der der Kultus der Götter und die Sittlichkeit zu allen Zeiten gestanden haben, wird der Schüler gelangen. Wir gewinnen sie, frühere Beobachtungen zusammenfassend, aus einem Kapitel bei Jouffroy, *Mélanges philosophiques*, das die Bedeutung von

Religion, Poesie und Philosophie für den Menschen behandelt. Indem die Phantasie ihre Ideale, vor allem ihre sittlichen, in den Göttergestalten der Volksreligionen verwirklichte und sie zu Schöpfern und Hütern einer sittlichen Weltordnung machte, die Gebote der Sitte und des Rechts von ihnen ausgehen ließ, das sittliche Bewußtsein zu einer *Conscientia*, zu einem Wissen um ihren Willen machte, wurden die Götter, wurden Religion und Kultus die wichtigsten Förderer der Sittlichkeit.

Was aus dieser Wechselwirkung hervorgeht, das genügt der Menge Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch, bis Männer erstehen, denen die geltende Sittlichkeit zu eng, zu gering wird, Männer, die zunächst für sich selbst neue Forderungen als zwingend empfinden, die dann aber, vom individuellen Gewissen getrieben, die neue Erkenntnis ihren Brüdern offenbaren. Höchst anschaulich zeigt die Bedeutung des sittlichen Genies für die Entwicklung der Menschheit eine Stelle aus John Stuart Mill, *On liberty*, einer Schrift, die auch sonst eine wahre Fundgrube ethischer Erkenntnisse für den Schüler wie für den Lehrer ist. Sie predigt zugleich eindringlich die alte Wahrheit, daß alle großen, neuen, sittlichen Gedanken und Forderungen erst nach schwerem Kampfe gegen die bestehenden Gewalten durchdringen. Sokrates, zeigt Mill, wurde als Verderber der Jugend, Christus als Gotteslästerer verurteilt, nicht von schlechten, verworfenen Menschen, sondern von allem, was respektabel war und sich dafür hielt, von amtlichen und freiwilligen Wächtern von Sitte und Religion. Derselbe Gedanke wird in dem schönen Kapitel von Jouffroy, *Comment les dogmes finissent*, ausführlich entwickelt und zugleich die teleologische Notwendigkeit der Tatsache zu zeigen versucht.

Die tiefe Kluft, die heute zwischen den Grundsätzen und Vorschriften des ursprünglichen Christentums und unserem tatsächlichen, durch die Imperative unseres Gewissens geregelten Leben vorhanden ist, ist unsern Primanern aus eigener Anschauung längst zum Bewußtsein gekommen. Aus einer anderen schönen Stelle bei J. St. Mill lernen sie sie als ganz natürlich und unvermeidlich erkennen. Es handelt sich im wesentlichen um die Vorschriften, die den Kampf ums Recht verbieten, Vorschriften, deren wörtliche Befolgung unsere heutige Kultur vernichten würde. Wie ist der Zwiespalt zu erklären? Daß wir uns dem erstaunten Blick unserer großen Jungen nicht aussetzen werden, indem wir ihn durch Auslegungskünste beseitigen, wie sie früher wohl bei Theologen üblich gewesen sind, ist selbstverständlich. Wie ihn die alte Kirche mit ihrer Unterscheidung der *vita religiosa* zu lösen gesucht hat, ist bekannt. Wir werden auch hier den Tatsachen unbefangen ins Gesicht sehen müssen. *Neque ridere, neque flere, sed intellegere* wird auch hier die Losung sein. Wir können nicht das Leben unserer besten Männer, unserer geistigen Führer, darum für unsittlich oder weniger sittlich halten, weil sie jene Vorschriften und Lehren einer Zeit, der das nahe Ende als greifbare Tatsache vor Augen stand, nicht als lebendigen Besitz in ihr Gewissen aufgenommen hatten. Unser sittliches Ideal enthält andere Züge. Heidnische Selbstbehauptung ist, wie J. St. Mill sagt, eins der Elemente menschlichen Wertes geworden, wie christliche Selbstverleugnung.

Für ein früher viel umstrittenes Problem, das der Freiheit des Willens, über das aber heute bei der wissenschaftlichen Ethik Einigkeit herrscht, mag sie von den Tatsachen unseres Bewußtseins oder den Ergebnissen der neueren Ethnologie und Völkerpsychologie ausgehn, kann bei den Schülern wenigstens Verständnis geweckt, die Bedeutung der Begriffe 'Determinismus' und 'Indeterminismus' kann geklärt, es kann gezeigt werden, in wie verschiedenem, oft geradezu entgegengesetztem Sinne das Wort 'Freiheit' bei den Erörterungen über diese Frage gebraucht wird. Die Ableitung der hervorstechendsten Charakterzüge Napoleons aus seinen Jugendeindrücken und die Darstellung der Lehre Rousseaus bei Taine mit ihren zahlreichen Zitaten aus den Schriften des Genfer Philosophen führen mitten in die Frage hinein. Beschränken wir uns hier auf das Kapitel über Rousseau, das, nebenbei bemerkt, unübertrefflich ist zur Erkenntnis der sozialistischen und kommunistischen Utopien, die ja auf Rousseau als ihren geistigen Vater zurückgehen. 'Den Umständen', sagt Taine im Sinne Rousseaus, 'muß man seine Niederträchtigkeiten und Laster zuschreiben'. Er zitiert die bekannte Stelle aus den Confessions: '*Si j'étais tombé dans les mains d'un meilleur maitre, j'aurais été bon chrétien, bon père de famille, bon ouvrier, bon homme en toutes choses.*' — '*Ainsi la société a tous les torts*', fügt Taine ironisch hinzu.

Daß wir in unserm tatsächlichen Verhalten unsern Mitmenschen gegenüber alle Deterministen sind — beruht doch auch alle Erziehung auf der Voraussetzung, daß der Wille des Zöglings bestimmt, determiniert werden kann —, daß ferner die praktische Sittlichkeit eines Mannes von ganz andern Dingen abhängt, als von der Anschauung die er in dieser Frage erworben hat oder vertreten zu müssen glaubt, das weiß der Oberprimaner längst; er hat es wenigstens längst beobachten können. Die Frage wird also sein: Wie sind die Tatsachen, die jedem, der Augen hat zu sehen, überall entgegentreten, in Einklang zu bringen mit dem innern Bewußtsein der Freiheit und Verantwortlichkeit, das ja auch eine Tatsache unmittelbarer Gewißheit ist? Was ist also richtig, was falsch an jenen Sätzen Rousseaus? Hat seine Entschuldigung für sein eigenes Bewußtsein genügt? Und wie steht es mit Strafe und Sühne, wenn denn wirklich die Gesellschaft einen Teil der Verantwortlichkeit nicht ablehnen kann? Müßte sie da nicht die Strafe erleiden, statt sie zu verhängen? Oder leidet und büßt sie vielleicht schon seit jeher, durch das Verbrechen, die Furcht vor ihm, die Notwendigkeit, den Verbrecher in Gefängnissen und Zuchthäusern zu ernähren, ihn wohl gar auszumerzen? Sie sehen, alles Fragen, die das Nachdenken des Schülers anregen werden.

Wer es wünscht, findet auch zur Erörterung des Problems: 'gut und böse', der Frage des höchsten Gutes, reichlich Gelegenheit. Ich kann darauf nicht mehr eingehen. Gestatten Sie mir nur noch ganz kurz ein Gebiet sittlicher Zwecke zu berühren, auf dem der neusprachliche Unterricht wie kein anderer in der Lage ist, zu wertvollen Erkenntnissen zu führen, auf dem er aber doch zugleich, viel unmittelbarer als bei der bisher besprochenen Erörterung von Grundfragen, auf den Willen des Schülers wirken wird: die Pflege von Vaterlandsliebe und Patriotismus.

Wenn man dem neuen Quartaner und Tertianer die Frage vorlegt: wozu lernen wir die Sprache der Franzosen und Engländer?, so finden sie die meisten Gründe ganz richtig. Einer entgeht ihnen regelmäßig: es sind unsere gefährlichsten Feinde. Einen Feind aber muß man kennen, um ihn mit Erfolg bekämpfen zu können. Das leuchtet auch dem Quartaner schon ein. Am besten aber lernt man ihn kennen durch seine Sprache, und zur Erkenntnis der fremden Art nationalen Empfindens dürfte wieder nichts geeigneter sein, als die vom ganzen Volke gesungenen nationalen Lieder. Drücken diese doch die tiefste Sinnesrichtung, das tiefste Verlangen des Volkes in Zeiten nationaler Erregung aus, wie eine nationale Religion. Ich halte daher auch die Angriffe, die vor kurzem in einer angesehenen Berliner Zeitung gegen die Behandlung solcher Gedichte in deutschen Schulen gerichtet worden sind, für ganz verfehlt, die Wirkung, die sie bei den Herausgebern oder Verlegern einiger weitverbreiteter Lehrbücher und einer Gedichtsammlung gehabt haben, für wenig erfreulich. Warum darf denn der Schüler bei dem kleinen Gedichtchen: *La France est belle* nicht lernen, daß auch der junge Franzose zur Vaterlandsliebe erzogen wird? Oder sollte wirklich die Gefahr vorliegen, daß sich ein deutscher Junge für die blutrünstigen Strophen der Marseillaise begeistert? Dürfen überhaupt Schülern, die einst zu den Führern des Volkes gehören sollen, die Äußerungen eines erregten Nationalbewußtseins ihres fanatischen Hasses, ihrer Beschimpfung des Feindes wegen vorenthalten werden? Beweisen nicht Erscheinungen der jüngsten Zeit, daß die Stimmung jeden Tag neu hervortreten kann? Wie häufig das französische Volk durch Stimmungen, in augenblicklicher Erregung, unter der Suggestion eines ehrgeizigen Führers, eines bloßen Wortes, einer Phrase zu den folgenschwersten Entschließungen hingerissen worden ist, lernt der Schüler ja in jedem Buche französischer Geschichte erkennen. Das ist direkter Gewinn für ihn wie für sein Volk. Oder nehmen wir *God save the King* und *Rule Britannia*. Wo könnte der Schüler die spezifisch englische Art der Vaterlandsliebe und Religiosität, die sich selbst für das auserwählte Volk des Herrn hält, mit souveräner Nichtachtung auf alle fremden Völker herabblickt, besser kennen lernen? Warum soll er nicht einmal fröhlich oder grimmig lachen bei Versen wie:

Oh Lord, our God arise,
Scatter his enemies
And make them fall!
Confound their politics,
Frustrate their knavish tricks,
On thee our hopes we fix
God save us all!

Warum nicht erkennen, daß diese Art Religion für unser Gefühl im Hinblick auf das *terra ubique domini* fast an Gotteslästerung streift? nicht seinen Sinn dafür schärfen, Versuche zu ähnlichen Entgleisungen, wenn sie bei uns vorkommen sollten, zu erkennen und als unwahrhaft oder gefährlich zurückzuweisen? Und wenn solchen Gesinnungen und Stimmungen, die in Zeiten natio-

naler Not und Erregung gewiß ihre Berechtigung und Bedeutung haben, gelegentlich das alte Preußenwort entgegengestellt wird: 'Der liebe Gott ist immer mit den stärksten Bataillonen gewesen', so wird ja der ganze erzieherische Unterricht der höheren Schule zugleich für die Erkenntnis sorgen, daß die Stärke nicht allein und nicht einmal vor allem in der Zahl der Flinten und Bajonette gegründet ist, sondern in dem Geiste, der sie führt. In ihm, das wird unser Schüler erkennen müssen, liegt auch die einzige Möglichkeit, die Feinde zu übertreffen; das höhere Pflichtgefühl, die beste Seite deutscher Vaterlandsliebe und preußischen Wesens, ist auch die einzige, in der uns bisher die möglichen Feinde nicht gleich oder überlegen sind. Seine Entwicklung und Pflege ist daher für uns eine Lebensfrage. Vielleicht kommt dem Schüler auch in keinem andern Zusammenhang besser die Notwendigkeit strenger Zucht und hoher Anforderungen in der Schule, eiserner Disziplin im Heere, straffster Zusammenfassung aller Kräfte des Staates zum Bewußtsein. Andere Völker mögen sich gehen lassen können, für uns wäre es der Anfang vom Ende. Und wenn wir in unsern Primanern den Entschluß zeitigen helfen, sich diesen Notwendigkeiten mit vollem Bewußtsein zu fügen, so haben wir Großes erreicht.

Was wir an ethisch bedeutsamen Tatsachen aus dem Unterricht herausgehoben, an Erkenntnissen gewonnen haben, geht auf eine autonome Begründung der Moral hinaus. Vielleicht erscheint das diesem oder jenem als gewagt. Ich konnte den Standpunkt natürlich nicht ausführlich begründen. Es ist der der gesamten wissenschaftlichen deutschen Ethik unserer Tage. Aber wichtiger als das Ziel ist hier ja auch der Weg, die Anleitung zur Beobachtung und Verarbeitung, zur bewußten Verwertung der entgegentretenden Tatsachen. Wessen Denken anders orientiert ist, der mag zu anderm Ziele zu führen suchen, wenn er nur nicht gegen die wissenschaftliche Wahrheit verstößt. Ein System *in usum delphini* wäre auf Prima verlorene Liebesmüh, und schlimmer, es wäre schädlich und verderblich.

Das Beste, was wir auf diesem Gebiete im Unterricht erreichen können, ist zum Aufzeigen im Examen nicht geeignet. Aber es wird einen wertvollen Bestandteil der geistigen Bildung des Schülers ausmachen; bei manchem wird es fortwirken, und der junge Mensch, der bald ins Leben hinaustreten soll, wird es uns danken.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Franz Pahl, Prof., Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. I. Band des Handbuchs des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, herausgegeben vom Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. J. Norrenberg. 368 S. Leipzig, Quelle & Meyer 1913. Geb. 10,60 Mk.

Wenn als erster Band eines Handbuches des mathematisch - naturwissenschaftlichen Unterrichts eine Geschichte dieser Wissenschaften und des Unterrichts in ihnen geboten wird, so hat das zunächst den praktischen Vorteil, die übrigen Bände von einer sonst unerläßlichen historischen Einleitung zu entlasten; es gibt aber auch von vornherein der ganzen Sammlung von Einzeldarstellungen einen gemeinsamen Charakterzug, den der Herausgeber für das Gesamtwerk im Auge hat. Wie stark die verschiedenen Verfasser diesem Gesichtspunkt Rechnung tragen werden, läßt sich freilich nicht sagen, allzuviel werden sie sich aber wohl von der vorgezeichneten Grundlinie nicht entfernen.

Man hat es wohl manchmal als ein Zeichen des Nachlassens der Produktivität in einer Wissenschaft angesehen, wenn man ihrer Geschichte ein ganz besonderes Interesse gezollt hat, und als typisches Beispiel die Philosophie angeführt, deren Geschichte erst im XIX. Jahrh. eine besondere Wertschätzung erlangte, nachdem die großen Meister dahingegangen waren. Die Furcht, einem Epigonenzeitalter anzugehören, wenn man sich allzusehr mit der Vergangenheit beschäftigt, ist vielleicht eine halb unbewußte Ursache, wenn hervorragend tüchtige Vertreter der Mathematik und der Naturwissenschaften geradezu eine Abneigung gegen eine Vertiefung in die Geschichte ihrer Wissenschaft zeigen.

Der Verfasser der vorliegenden Bücher steht natürlich auf einem abweichenden Standpunkt. Mit einem gwissen Stolze nennt er das XIX. Jahrh. das *saeculum historicum*. Er befürchtet offenbar von der geschichtlichen Vertiefung nicht nur keine quietistische Stimmung, sondern sieht in ihr einen mächtigen Antrieb sowohl nach der intellektuellen wie nach der voluntaristischen Seite hin. Diese warme Begeisterung durchzieht das ganze Buch, ohne sich durch Superlative unangenehm aufzudrängen. Sie ist eben nicht *ad hoc* entstanden, denn die Geschichte des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts ist seit anderthalb Jahrzehnten nicht nur Gegenstand des Studiums des Verfassers, sondern auch der schriftstellerischen Produktion. Im Jahre 1898 erschien als Beilage des Jahresberichtes des städtischen Realgymnasiums der erste Teil einer 'Entwicklung des mathematischen Unterrichts an unseren höheren Schulen', und dieser Arbeit folgten dann vier weitere, eine zweite über den mathematischen, drei über den physikalischen Unterricht.

Wenn Pahl in diesen Abhandlungen wertvolle Vorarbeiten besaß, aus denen er reichlich schöpfen konnte, so zeigt doch das Buch zwei wesentlich neue Gesichtspunkte. Allerdings rechnet es, wie die Abhandlungen, die Geschichte unserer höheren Schulen vom Reformationszeitalter an, aber es glaubt doch zur tieferen Begründung die Geschichte des Unterrichts im Altertum und Mittelalter nicht entbehren zu können. Dann aber ist eine grundsätzliche Scheidung zwischen der Geschichte der Wissenschaft und der des Unterrichts eingetreten. In jedem der sechs Abschnitte: Altertum, Mittelalter, XVI., XVII., XVIII., XIX. Jahrh., ist der erste Teil der Forschung, der zweite den Schulen gewidmet.

Ganz lassen sich gewisse Wiederholungen ja dabei nicht vermeiden, aber es ist auch

der praktische Vorteil dadurch erzielt, daß der auswählende Leser sich mit den ihn speziell interessierenden Teilen beschäftigen kann. Es läßt sich nun doch nicht leugnen, daß es eben eine Gruppe von Fachgenossen gibt, die wohl vom Studium älterer wissenschaftlicher Errungenschaften, nicht aber von dem der mannigfachen pädagogischen Strömungen und Gegenströmungen einen Gewinn für den eigenen Unterricht erhoffen. Etwa die Hälfte des Buches bietet eine wohlzusammenhängende Darstellung der Geschichte der Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Biologie, Mineralogie, Geologie und Geographie. Dafür sind rund 150 Seiten nicht viel, zumal die Grenzen nach der Seite der Betrachtung der allgemeinen Geistesströmungen, besonders Humanismus und Philosophie, nicht zu eng gezogen sind. Bisweilen drängen sich ja Namen, Jahreszahlen und Schlagworte etwas eng zusammen, zumal im XIX. Jahrh., aber es liegen dazwischen doch auch Abschnitte einer beinahe behaglichen Vertiefung in die Arbeit einzelner Persönlichkeiten. Dazu war der Verfasser allerdings auch verpflichtet; denn er will nach der Vorrede unmittelbar Material bieten, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht durch geschichtliche Einflechtungen ethisch wirksam zu machen.

Dieser letzte Gedanke ist ja für die Mathematik besonders von Tropfke, Gebhardt und Günther, für die Physik von Poske durch Wort und Schrift von naturwissenschaftlicher Seite betont worden, ganz abgesehen von den in gleicher Richtung liegenden Anregungen von philologisch-historischer Seite. Weniger ist ein solches Bedürfnis bisher auf biologischer Seite hervorgetreten, stellenweise wird es sogar mit einem gewissen Stolz abgelehnt: die Lehre vom Leben habe in sich der ethischen Momente genug und nicht nötig, bei der Geschichte Anleihen zu machen.

Bei dem Umfange des Werkes auf Einzelheiten einzugehen, ist bedenklich. Recht vieles ist dem Berichterstatter neu erschienen, sowohl sachlich als auch in Auffassung und Beleuchtung. Auch an mancher Stelle ist er anderer Ansicht und möchte z. B. Heron mit E. Hoppe und gegen Diels und W. Schmidt 100 Jahre vor Christus setzen — der Verfasser nennt ihn übrigens selbst einen Schüler des Ktesibios (200 v. Chr.) und zwar vor Philon —; der temperamentvolle Angriff auf Linné scheint ihm gerade vom historischen Standpunkt nicht berechtigt; die Verwendung des Ausdrucks Atomigkeit andrerseits ist allerdings geschichtlich berechtigt, führt aber irre, wenn von Kekulé gesagt wird, er habe den Kohlenstoff für 'vieratomig' erklärt — auch hier macht der Verfasser später die Konzession, die Verdienste Kekulés um die Lehre von der 'Wertigkeit' zu betonen. Liebigs bahnbrechende Umgestaltung des chemischen Unterrichts hat an dem Laboratorium in Gießen ihren Ausgang genommen, wie S. 255 richtig steht, während S. 320 Marburg genannt wird. Die etwas häufigere Ernennung von Mathematikern zu Gymnasialdirektoren ist ja eine schöne und wünschenswerte Anerkennung für das Fach, sie hat aber nicht immer zu einer stärkeren Betonung der Naturwissenschaften geführt, diese ist vielmehr öfter gerade von philologischen Direktoren — auch der Verfasser nennt solche — ausgegangen, und der Berichterstatter möchte es sich nicht versagen, hier Kübler und Kempf aus eigener Erfahrung anzuführen. Nicht nur Botanik und Zoologie, auch Mineralogie, Geologie und Chemie wurden auf dem Wilhelms- und Friedrichs-Gymnasium in Berlin recht eingehend, wenn auch nur bis Untersekunda, betrieben. Allerdings huldigten diese Direktoren dem Prinzip des Nacheinander, und sie würden sich dem Streben, alles nebeneinander in den obersten Klassen zu betreiben, widersetzt haben.

So extremer Ansicht ist übrigens auch Pahl nicht, wenn ihm auch die Meraner Lehrpläne nicht weit genug gehen, und mancher halb humoristische Seitenhieb fällt, wenn er Parallelen zwischen recht trüben angeblich vergangenen Zuständen und tatsächlichen der Gegenwart zieht. Besonders anziehend wirken die etwas eingehenderen Schilderungen hervorragender Schulmänner wie Jungius, Traugott Müller, Schellbach. Nicht ohne Wehmut liest man auch, wie manche Prophetenstimme gänzlich ungehört verhallt ist.

In der Methodik geht das Buch im wesentlichen nur bis an die Jetztzeit heran, nicht in sie hinein. Das soll ja auch den folgenden Bänden vorbehalten bleiben. Aber zur allgemeinen Orientierung über die gegenwärtigen Meinungen reicht es vollkommen aus. Wertvoll ist die Literaturangabe, die 220 Nummern umfaßt. Noch manches andere Werk ist übrigens im Text genannt, z. B. Schottens 'Vergleichende Planimetrie', Pietzkers 'Unterrichtsblätter', Rethwischs 'Jahresberichte', Lietzmanns 'Imuk-Abhandlungen'. Auch das Namen- und Sachverzeichnis hat auf seinen 17 Seiten nicht alles anführen können; was also hier vermißt wird, fehlt nicht immer in dem Buche. Mögen diese Zeilen dazu beitragen, etwas in dem Buche selbst zu suchen. Daß es der Leser nicht zu bald aus der Hand legt, dafür hat der Verfasser durch Form und Inhalt gesorgt.

Albrecht Thaer.

Friedrich Koepp, Archäologie. Bd. 1: Einleitung; Wiedergewinnung der Denkmäler; Beschreibung der Denkmäler, 1. Teil (109 S. mit 3 Abb. im Text und 8 Tafeln); Bd. 2: Beschreibung der Denkmäler, 2. Teil; Erklärung der Denkmäler, 1. Teil (102 S. mit 10 Abbildungen im Text und 16 Tafeln); Bd. 3: Erklärung der Denkmäler, 2. Teil; Zeitbestimmung der Denkmäler (131 S. mit 15 Abb. im Text und 16 Tafeln). Leipzig, G. J. Göschen 1911 (Sammlung Göschen Nr. 538—540). Preis je —,80 M.

Leopold Ranke erzählt in seinen im 'Diktat vom Oktober 1863' niedergelegten Schulerinnerungen an Schulpforta von dem Eindruck, den der Tertius Lange mit seiner 'Spezialität', der Archäologie, auf die Schüler zu machen wußte: 'Mit den Überresten 'der alten Kunst, den Ausgrabungen und 'den Sammlungen der Antiken war er gut 'bekannt. Er schilderte die alten Tempel, 'die Säulenordnungen und die plastischen 'Kunstwerke eingehend und anschaulich. 'Man hat ihm später diese Lektion als 'über die Schule hinausgehend gestrichen; 'sie war aber das Beste, was er seiner In'dividualität nach geben konnte und gab.' Wer autobiographische Quellenstudieu zur Schulgeschichte gemacht hat, weiß wohl von einer ganzen Reihe von Parallelstellen zu dieser Äußerung Rankes, die alle darin übereinstimmen, daß sie die lebendige Wirkung archäologischer Belehrung in einem Unterrichtsystem bezeugen, das derartige Stoffe mehr oder weniger als Konterbande auffaßte und sie im besten Falle in das Gebiet der *crustula doctorum* verwies; er kann aber auch feststellen, daß es bis vor nicht allzu langer Zeit immer nur einzelne, recht wenig zahlreiche Lehrer gewesen sind, die aus wirklicher Fülle des Wissens heraus kunstarchäologische Dinge an die Schüler heranzubringen in der Lage waren. Seit etwa 2 Jahrzehnten ist die Sachlage in dieser Hinsicht sehr verändert; Archäologie und Gymnasialunterricht ist eine vielerörterte Parole geworden, in einzelnen deutschen Staaten hat man die Archäologie unter die Fächer der Lehramtsprüfung aufgenommen, und eine große Zahl zum Teil vortrefflicher Bücher erleichtert es den Lehrern, die archäologische Belehrung als einen organischen Bestandteil in die verschiedenen dafür in Betracht kommenden Unterrichtsfächer einzufügen; auch bieten fast alle Universitäten den künftigen Oberlehrern eine — leider oft nicht ausreichend benutzte — Gelegenheit zur Einführung in das gesamte Wissensgebiet.

Aus Vorlesungen dieser Art ist das prächtige kleine Buch hervorgegangen, mit dem die um das Schulwesen schon so vielfach verdiente Sammlung Göschen ohne Zweifel um drei ihrer wertvollsten Nummern bereichert worden ist; sein überaus glücklicher Grundgedanke ist der, nicht etwa ein Handbuch der Archäologie im Sinne der Versuche Müllers, Starks und Sittls zu geben, sondern nur ihre Hauptaufgaben darzustellen und an Beispielen zu veranschaulichen — ein Versuch, der in der Tat etwas durchaus Neues, und zwar etwas hochwillkommenes Neues bringt. Der Vortrefflichkeit des Grundgedankens entspricht vollauf die seiner Durchführung, und es gilt dies Lob nicht nur der inhaltreichen Gediegenheit des vorgeführten archäologischen Materials, die durch den Namen des Verfassers von vornherein gewährleistet war, sondern auch der glücklichen Auswahl der für den Unterricht besonders in Betracht kommenden Einzelgebiete und Beispiele; den Lehrenden ist — und zwar in einer für den billigen Preis geradezu erstaunlich

reichen Ausstattung mit Bildern — hier ein Hilfsmittel in die Hand gegeben, wie sie sich's anregender und fördernder gar nicht denken können; daß auch solche, denen die Archäologie eigenes Arbeitsgebiet ist, das Buch nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen werden, sei hier nur nebenbei bemerkt. Von der sogenannten schulwissenschaftlichen Zurechtmachung des Stoffes hat sich Verf. sehr mit Recht völlig ferngehalten; es sind, in lesbarer Form geboten, Ausschnitte aus einer streng wissenschaftlichen Behandlung des Stoffes, die er uns zu bieten weiß. Verf. spricht in einer Anmerkung seiner Einleitung von dem Gedanken, ‚eine Art Anthologie vorbildlicher archäologischer Arbeiten zu geben': er sollte diesen Gedanken im Interesse der Schule wie auch weiterer Kreise der Gebildeten, die an der Altertumswissenschaft Anteil nehmen, festhalten und in derselben mustergültigen Weise durchführen, wie es ihm in dieser Einführung in die Probleme der Archäologie gelungen ist. Julius Ziehen.

Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken. 4 Bände. Herausgegeben von Dr. Th. Fritzsch. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1912.

An die große Neuausgabe von Herbarts Schriften, die Karl Kehrbach und Otto Flügel besorgt haben, schließt sich als wichtigster Anhang und Beitrag zur Lebensgeschichte des Philosophen eine Briefsammlung an, die von 1795 bis 1842 reicht, die ganze Entwicklung Herbarts umfaßt und erst mit seinem Tode ihren Abschluß findet. Diese überaus reiche Sammlung, deren Fülle um so imponierender wirkt, als man gar nicht mehr auf sie rechnen zu können geglaubt hatte (denn Herbart hat lange als unlustig zum Briefschreiben gegolten), ist dadurch besonders interessant, daß nicht nur Herbarts eigene Briefe, sondern auch die Antworten seiner Freunde und Zeitgenossen mit abgedruckt sind. Dadurch gewinnen wir ein recht vollständiges und farbevolles Bild seines Lebens und Wirkens, vom Jenenser Studenten und Fichteschüler an bis zu den Höhepunkten seiner Entwicklung als Königsberger und Göttinger Professor der Philosophie.

Auch für die Gymnasialpädagogik und Schulgeschichte fällt dabei manches Interessante mit ab. Nicht nur, daß Herbart mit einigen bekannten Schulmännern Umgang pflog und Briefe wechselte, wie z. B. mit Ludolf Dissen, Ellendt, Bonitz: er hat sich auch für den Gymnasialunterricht selbst und die tägliche Praxis lebhaft interessiert und mancherlei pädagogische Anregungen gegeben. Seine Stellung zu Homer ist ja bekannt; er wollte die Geschichten der Odyssee für ein viel früheres Alter ansetzen, als man sonst für ihre Lektüre bestimmt hat, und lediglich um der Geschehnisse willen lesen, und war aus systematischen Gründen überhaupt dafür, den griechischen Anfangsunterricht vor den lateinischen zu schieben. Er hat sogar in Königsberg selbst mehrfach praktische Versuche unternommen und seine schulsystematischen Ideen in die Wirklichkeit zu übersetzen gesucht, freilich ohne großen Erfolg zu haben. Von alle dem finden sich nun in der neuen, mit außerordentlichem Fleiß gearbeiteten und durch großes Finderglück stark vermehrten Briefsammlung überall reichliche Niederschläge, so daß wir uns nun nicht mehr bloß an die Darstellungen Kehrbachs und anderer in den bekannten Enzyklopädien zu halten brauchen, sondern an der Quelle schöpfen können. Besonders interessant ist die sich aus ihnen ergebende Darstellung von Herbarts eigenen pädagogischen Versuchen während seiner Jugendzeit, im Steigerschen Hause zu Mörchligen bei Bern, und beachtlich wegen der von ihm befolgten Methode, die gern von gegebenen systematischen Punkten ausgeht. Sowohl dieser Art, als auch dem starken philosophischen Triebe, der Herbart innewohnte, ist es wohl zu danken gewesen, daß er mit seinen Schülern so bald als möglich zur Lektüre Platons eilte, und den (wohl auch im philosophischen Zeitalter aussichtslosen) Versuch unternahm, Platons Euthyphron mit der schwierigen Unterscheidung von ὅσιον und εὐσεβές bereits einem Zwölfjährigen klarzumachen.

Man hat Herbarts Pädagogik öfters den Vorwurf gemacht, daß sie eine zu harte, verstandesmäßige Art zeige und anders gearteten, weicheren Gemütern nicht gerecht zu werden vermocht habe. Daß

dies nur teilweise richtig ist, geht gerade aus seinen Briefen hervor, durch die die interessanten Beziehungen zu dem Steigerschen Hause erst in das richtige Licht kommen. Wie gut er zu individualisieren wußte und die besonderen Bedürfnisse seiner Zöglinge ins Auge faßte, das zeigen uns besonders die ausführlichen Nachrichten der beiden ersten Bände über die Einführung seines Nachfolgers im Steigerschen Hause, und die liebevolle, sehr ins einzelne gehende Schilderung seiner Zöglinge, denen er brieflich auch dann mit Rat und Tat nahestand, nachdem er sich von ihnen getrennt hatte, um sich für die Universitätslaufbahn vorzubereiten. Für ihre Lektüre, und vor allem für die Art, wie sie Bücher zu lesen und ein Urteil über sie zu gewinnen hätten, gibt er ihnen die wertvollsten Winke, freilich nicht ohne eine gewisse doktrinäre Weise, der man überall den philosophischen Kopf anmerkt, der gern die Dinge in ein bestimmtes System hineinzubringen strebt.

In den weiteren Bänden ist auch noch oft von Schuldingen und Herbarts Einfluß auf die Pädagogik Preußens die Rede, z. B. von Richthofens Bemühungen um die Ritterakademie in Liegnitz, aber naturgemäß treten im weiteren Fortgange immer mehr die rein philosophischen Fragen in den Vordergrund. Trotzdem wird sich auch von ihnen eine Durchmusterung als lohnend erweisen und dem Schulhistoriker, besonders Preußens, manche neue Erkenntnis bringen; aber auch andere Länder bekommen ihr Teil, z. B. Sachsen, das durch Drobischs Briefe vertreten ist, der stark von Herbart beeinflußt war, und anderseits in den Reformbestrebungen der sächsischen Regierung und Lehrerschaft an den Gelehrtenschulen eine bedeutende Rolle spielte, die man auch im Gesetz von 1846 wiederzuerkennen vermag. Somit soll denn der Briefwechsel Herbarts auch den historisch gerichteten Pädagogen zur Lektüre und Ausnutzung ans Herz gelegt sein.

Ernst Schwabe.

Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (Neue Folge der 'Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte'). Herausgegeben unter verantwortlicher Leitung von Prof. Dr. Max Hermann in Berlin. Erster und zweiter Jahrgang, 1911, 1912. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 318 bezw. 314 S.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hat ihren Mitteilungen eine neue Gestalt gegeben, in der zwei Bände vollständig vorliegen, jeder in vier Heften erschienen. Von dem mannigfaltigen und reichen Inhalt heben wir aus dem ersten Bande hervor: 'Die Bildungsgeschichte des jungen Leibniz' von Privatdozenten Dr. W. Kabitz in Breslau, aus dem zweiten einen Nekrolog des Herausgebers auf Alfred Heubaum, mit einem Porträt des so früh Verstorbenen, und eine Studie von Dr. B. Barth in Berlin-Friedenau über 'Montaignes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Philosophie'. In dem Hauptabschnitt jedes Heftes, 'Quellen und Abhandlungen', überwiegen, dem Programm der Zeitschrift entsprechend, die ersteren; eine Reihe interessanter Erscheinungen und Versuche aus vergangenen Zeiten werden vorgeführt und regen den Vergleich mit der Gegenwart und das Nachdenken über ihre Aufgaben an.

Die Schriftleitung der Gesellschaft bittet uns, darauf aufmerksam zu machen, daß ihre Mitglieder gegen den Jahresbeitrag von 5 Mark die Zeitschrift und den alljährlich erscheinenden, etwa 25 Bogen starken 'Historisch-pädagogischen Literaturbericht' erhalten. P. C.

(23. September 1913)

REDE ZUR ERÖFFNUNG DER 52. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER IN MARBURG

am 30. September 1913 gehalten

Von Friedrich Vogt

Hochansehnliche Versammlung! Als vor zwei Jahren auf dem Posener Philologentage die Wahl des nächsten Versammlungsortes erwogen wurde, da war es unser damaliger Gymnasialdirektor Friedrich Aly, der die Marburger Einladung überbrachte und dem mit deren einstimmiger Annahme auch ein persönlicher Herzenswunsch erfüllt wurde. Mit dem Amte des 2. Vorsitzenden betraut, hat dann Aly die ganze temperamentvolle Energie seines Wesens und die Erfahrungen, die er als treuer Besucher der Philologentage gesammelt hatte, für die ersten grundlegenden Vorbereitungen unserer Versammlung eingesetzt. Es ist ihm nicht vergönnt worden, sich der Früchte dieser Arbeit zu freuen. Am 16. Januar d. Js. hat ihn der Tod mitten aus seinem rastlosen und erfolgreichen Schaffen herausgerissen. Ein schwerer und schmerzlicher Verlust auch für unsere Versammlung! Ehre sei seinem Andenken, Dank seinem Wirken!

Heute sind Sie nun unserer Einladung gefolgt. Aus allen Gebieten des Deutschen Reiches und weit über dessen Grenzen hinaus aus den österreichisch-ungarischen und aus den schweizerischen Nachbarländern, soweit die deutsche Zunge klingt, sind Sie herbeigekommen zu gemeinsamer Arbeit, zu wechselseitiger Aussprache. Sind es doch höchste Werte unserer gemeinsamen Geisteskultur, deren Pflege uns hier zusammenruft, die, in stetem lebendigem Ideenaustausch zu ihrem gegenwärtigen Stande erwachsen, solches Ideenaustausches auch zu ihrem weiteren Gedeihen bedürfen: Wissenschaft und Schule. Den philologischen Studien einerseits, dem höheren Unterrichtswesen andererseits zu dienen ist die besondere Aufgabe unserer Tagungen. Es sind morgen 75 Jahre, daß Friedrich Thiersch die 1. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Nürnberg eröffnete mit einer Ansprache, in der er den Blick auf die weltumspannende Aufgabe der Philologie warf. Sie beachte und erforsche alle Sprachen, die sich im Lauf der Jahrtausende über den Erdkreis ausgebreitet haben, sie behandle und deute die in ihnen niedergelegten Werke des menschlichen Geistes, und als klassische Philologie diejenigen, in welchen die beiden großen Völker des Altertums ihre Weisheit und Erfahrung niedergelegt haben. Sie sei darum Bewahrerin und Spenderin des großen Erbes höherer Zivilisation,

dessen Anwendung auf die Jugendbildung sie zeige und vermittle. Um aber die Interessen des höheren Unterrichts in vollem Umfange zu berücksichtigen, wurden in den Statuten für die Versammlungen nicht nur die Geschichte, sondern auch Mathematik und Physik als Gegenstände bezüglicher Verhandlungen genannt. In dieser Auffassung von ihren weitreichenden philologisch-wissenschaftlichen und pädagogischen Aufgaben waren die Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner von vornherein als Seitenstück der Versammlungen deutscher Naturforscher und Ärzte gedacht, und sie haben sich so gut wie diese als eine Einrichtung erwiesen, die unsere Wissenschaft und unser höheres Bildungswesen nicht entbehren kann.

Die Natur des Ortes, der für unsere diesjährige Versammlung auserwählt ist, versagt Ihnen vielleicht manche Bequemlichkeit und manchen festlichen Genuß, den nur die Großstadt bieten kann. Aber unser Marburg, dieser Typus der alten deutschen Universitätstadt, die Stätte stillen Studiums und einer nicht immer stillen Studentenromantik, ist doch mit seinen eigenen Reizen umwoben, und neben den Schönheiten der Natur, in die es eingebettet ist, locken den Philologen hier die Spuren einer langen denkwürdigen Vergangenheit. Die Elisabethkirche, das klassische Denkmal deutscher Frühgotik, weckt durch ihre Patronin auch die Erinnerung an eine Renaissanceperiode mittelalterlicher Religiosität. Die malerischen Reste der Deutschherren-Niederlassung, die sie umgeben, mahnen an das größte Kulturwerk deutschen Rittertums in den fernen Ostlanden. Am Hange des Schloßberges grüßen Haus und Kirche der Kugelherren, wo sie, die Brüder vom gemeinen Leben, Schule hielten und der humanistischen Reform des Unterrichts vorarbeiteten. Weiter hinauf im efeuumsponnenen Savignyhäuschen empfing in der Bücherei des großen Rechtshistorikers der zukünftige Begründer der historischen Grammatik, der Studiosus Jakob Grimm, die erste Anregung zu seinen germanistischen Studien, und hier oben das alte Landgrafenschloß birgt als Stätte des hessischen Samtarchivs eine unschätzbare Sammlung von Zeugnissen deutscher Vergangenheit, deren Proben auch dem flüchtigen Beschauer in einer lückenlosen Reihe deutscher Königs- und Kaiserurkunden von Pippin bis auf Wilhelm II. die vaterländische Geschichte im Geiste vorüberziehen läßt. Vor allem aber sind es die großen Erinnerungen des Reformationszeitalters, die uns hier in diesen Mauern umwehen. Von hier aus, wo einst seine Wiege gestanden, hat im Jahre 1527 der junge Philippus magnanimus die Ausführung des Plans einer Reformation des Kirchen-, Studien- und Schulwesens in seinen Landen mit tätigstem persönlichen Anteil betrieben. Hand in Hand mit der Kirchenbesserung ging die Gründung unserer Universität, der ersten protestantischen Hochschule, und in engster Verbindung mit dieser, als ihre Vorbereitungsanstalt, wurde die humanistische Gelehrtenschule, das Pädagogium, geschaffen. Beide, die alma mater Philippina und das Gymnasium Philippinum, ehren in ihren Namen noch heute das Andenken ihres Stifters. 'Die Wissenschaften beseitigen, oder ihnen nicht aufhelfen, wenn sie zugrunde gehen wollen, heißt der Welt die Sonne nehmen', so lauten die Worte des Landgrafen an Lehrer und Studenten der Universität in der Ein-

leitung der Universitätstatuten, die er hier im Jahre 1529 unterzeichnet hat. Und die humanistischen Worte begleitete die humanistische Tat durch die Besetzung der Lehrstühle. Neben der ausgiebigen Vertretung der lateinischen Sprache, Poesie und Beredsamkeit erhielt auch das Griechische schon sein bescheidenes Plätzchen durch einen besonderen Vertreter, und nicht nur in den Fächern der Artistenfakultät begegnen uns im Wetteifer Marburgs mit Erfurt auf den Lehrstühlen der jungen Universität humanistische Namen von Ruf.

Noch weit persönlicher und tiefer als die wissenschaftliche Renaissance beschäftigte den Landgrafen freilich die Sorge um die religiöse Reform. Es war zunächst ein glänzender Erfolg seiner weitschauenden Bestrebungen, als es ihm allen Schwierigkeiten zum Trotze gelang, in denselben Jahrestagen, die uns in Marburg vereinen (30. Sept. bis 4. Okt.), hier unter dem gastlichen Dach dieses Schlosses die Häupter des Protestantismus aus Sachsen, Süddeutschland und der Schweiz zu Aussprache und gelehrter Disputation über die trennende Abendmahlslehre zusammenzuführen, Luther und Zwingli zum erstenmal Aug' in Auge einander gegenüberzustellen. Was der junge Landgraf von dieser Versammlung erhofft hatte, brachte sein um die Gründung der Universität vor allem verdienter Kanzler damals zum Ausdruck, Gedanken, die auch heute noch für Gelehrtenversammlungen nicht veraltet sind. 'Er habe', sagt der Kanzler, 'die Erfahrung gemacht, daß, so oft gelehrte Leute zusammenkämen, welche zuvor etwas rauh und hart widereinander geschrieben, sie allen Grimm und Bitterkeit hätten fallen lassen, und, damit alle Zuhörer eigentlich vernehmen könnten, daß sie mehr die Wahrheit gesucht, denn mit hitzigen und geschwinden Worten ihre Meinungen zu verteidigen, hätte ein jeder allewege seine Opinion freundlich und gütlich dargetan und einer des anderen Meinung mit Geduld angehöret; welcher dann das Beßte fürbrächte, dem sei ohne alle Halsstarrigkeit gefolgt und also wieder Einigkeit und Friede gemacht.' Das Marburger Religionsgespräch hat Philipps hochstrebende Hoffnungen nicht erfüllt. Aber es bleibt eins der denkwürdigsten Zeugnisse des weitsichtigen und tatkräftigen Geistes, mit dem dieser Fürst in die große Bewegung seines Zeitalters eingegriffen hat.

Wir wissen, was unsere Kultur dieser Bewegung verdankt, der mächtigsten, die je unser Volk durchflutet hat und deren treibende Kräfte noch heute lebendig sind. Und doch, wenn wir den Blick auf die Gegenwart richten, wenn wir den gegenwärtigen Stand menschlichen Wissens und Könnens ins Auge fassen, welch ein gewaltiger Abstand trennt uns von jenem Zeitalter! Wenn der Verfasser des 'Julius redivivus', wenn Nikodemus Frischlin selbst als redivivus unter uns träte, so wie er einst als Gast des Landgrafen Wilhelm in diesen Räumen geweilt hat, man könnte ihm noch größeres Staunen über die Fortschritte der Wissenschaft und Technik abnötigen, als er es in seinem humanistischen Geisterstück die wiedererweckten Cäsar und Cicero zu Ehren des Deutschland seiner Zeit kundgeben ließ. In Höhen und Tiefen, die das XVI. Jahrh. nur mit geheimem Grauen ahnte, in die auch nach der Vorstellung einer breiten Gebildetenschicht nur frevelhafte Überhebung und die Verbindung

mit bösen Dämonen führen konnte, ist der Menschengeist gedrungen. Es gilt für ihn, was das alte Volksbuch schaudernd vom Doctor Faustus berichtete: er nahm an sich Adlersfittige, wollte alle Ding erforschen im Himmel und auf Erden. Mit der kühnen Überwindung des Raumes durch die Naturwissenschaften wetteifert die Philologie in der Überwindung der Zeit. Der Zaubermantel, der Faust durch die Lüfte trägt, ist Ereignis geworden, und wie Fausts Helena ist das Altertum über Jahrtausende hinweg zur Deutlichkeit gegenwärtigen Lebens erweckt. Erwarteten selbst führende Geister jenes Zeitalters noch von kabbalistischen, magischen, alchimistischen und astrologischen Künsten ein Überspringen der Grenzen menschlichen Könnens und Erkennens, so sind diese nun mit natürlichen Mitteln Schritt für Schritt vorgeschoben worden, durch die gewaltige wissenschaftliche Arbeitsleistung von vier Jahrhunderten.

Und wer wollte dem letzten Jahrhundert, ja den letzten Dezennien einen besonders hervorragenden Anteil an diesem Vordringen der Wissenschaften bestreiten? Hinter den erstaunlichen Fortschritten der Naturwissenschaften, der Technik, der Medizin sind die philologisch-historischen Wissenschaften nicht zurückgeblieben. Mit einer Fülle neuer, unerwarteter Kenntnisse hat uns die klassische Altertumswissenschaft unserer Tage geradezu überschüttet; einen nicht geringeren Reichtum an Denkmälern, an Aufschlüssen und an Problemen hat uns die Erforschung der Sprache, Literatur und Kultur der alten Völker des Orients aufgetan; versunkene und vergessene Nationen sind in den Gesichtskreis der Wissenschaft getreten; fern im Innersten Asiens tauchen plötzlich Sprachdenkmäler und bildliche Darstellungen eines bisher unbekannten selbständigen Gliedes des indogermanischen Sprachstammes auf, geeignet neues Licht auf die immer noch strittige Frage nach der Herkunft der Indogermanen zu werfen, die gerade in neuester Zeit in engste Verbindung mit der Frage nach der Herkunft unseres eigenen Volksstammes gebracht worden war. Erst das letzte Jahrhundert hat überhaupt das Studium des sprachlichen und geistigen Entwicklungsganges der großen modernen Kulturvölker in Mittelalter und Neuzeit zur Wissenschaft erhoben und damit unabsehbare, stetig wachsende Gebiete der Forschung gewonnen, auf denen in lebendiger Wechselwirkung die Gegenwart durch die Vergangenheit und die Vergangenheit durch die Gegenwart Licht empfängt.

Jakob Grimm hat in seiner deutschen Grammatik den Ausspruch getan: 'wer nichts auf Wahrnehmungen hält, die mit ihrer faktischen Gewißheit zunächst aller Theorie spotten, wird dem unergründlichen Sprachgeist niemals näher treten.' Er hat damit den Grundsatz ausgesprochen, auf dem nicht nur die historische Sprachwissenschaft, auf dem überhaupt die philologische Wissenschaft seines und unseres Zeitalters ruht. Unbefangene, scharfe Beobachtung des einzelnen und genaue Feststellung des Tatsächlichen bilden den unerläßlichen Ausgangspunkt für alles Vordringen zum inneren Zusammenhang der Erscheinungen. Es wird dadurch ein Aufwand an hingebender Einzelarbeit erfordert, der in gleichem Maße mit dem wachsenden Umfang der Wissenschaften zur Arbeitsteilung führen mußte; und wo es die Bewältigung großer, weitausgreifen-

der Aufgaben gilt, da hat unsere Zeit mehr als je zum organisierenden Zusammenfassen der Einzelarbeit in gemeinsame wissenschaftliche Unternehmungen gegriffen, mag es sich nun um Quellensammlungen, um die Erschließung und Durcharbeitung eines größeren Forschungsgebietes, oder um die übersichtliche Gesamtdarstellung einer Wissenschaft nach dem neuesten Stande der Forschung handeln. Die Akademien, gelehrte Gesellschaften, bedeutende Verlagsanstalten haben auf allen Gebieten der Philologie derartige Unternehmungen ins Leben gerufen. Auch die Philologentage haben sich in ihren Satzungen von vornherein die Aufgabe gestellt 'größere wissenschaftliche Unternehmungen, welche vereinigte Kräfte in Anspruch nehmen, zu befördern', und sie sind auch stets in diesem Sinne tätig gewesen. Natürlich können sie als Wanderversammlungen von sehr schwankender Zusammensetzung solche Unternehmungen nicht in der Weise einrichten und durchführen wie die fest und dauernd organisierten Akademien und Gesellschaften. Aber sie können sie anregen, unterstützen und ihre Ausführung durch Meinungsaustausch wesentlich fördern. Die Arbeit der einzelnen zu gemeinsamen Zielen zu vereinigen, das ist ja überhaupt die eigentliche Aufgabe der Philologenversammlungen auch in ihren Vorträgen und Debatten. In diesen muß die Einzelforschung, auf der die Wissenschaft sich aufbaut, so gut ihre Stelle behaupten wie das Zusammenfassende und Allgemeine, wenn die Philologentage an wissenschaftlichem Wert und Interesse nicht erhebliche Einbuße erleiden sollen. Die Gliederung in Sektionen ist durch die Entwicklung der Wissenschaft und der Lehrfächer an Universitäten und höheren Schulen längst erforderlich geworden. Aber statt den unvermeidlichen Teilungen noch vermeidbare hinzuzufügen, ist es dringend wünschenswert, das Gemeinsame auch in streng fachwissenschaftlicher Sektionsarbeit zu betonen, und wir sind bemüht gewesen, solche Vorträge, welche gemeinsame Interessen verschiedener Abteilungen berühren, durch das Zusammenlegen von Sektionssitzungen den größeren Gruppen jeweilig Interessierter zugänglich zu machen. Die Teilnahme aller Mitglieder aber beanspruchen allgemeine philologische Probleme, sprachgeschichtliche und literarhistorische Erscheinungen von typischer Bedeutung, oder auch die weitausstrahlende Größe von Heroen und von Epochen in der Entwicklungsgeschichte des menschlichen Geistes. Und hier gebührt der Wissenschaft vom klassischen Altertum eine zentrale Stellung. Vom Orient zu Hellas und Rom, von Rom und Hellas zur Kultur des Mittelalters und der Neuzeit: das ist nicht nur eine Wanderung der Bildungsgeschichte von Station zu Station, die Wirkungen griechischer und römischer Bildung sind lebendige Mächte bis auf den heutigen Tag. Es ist sicherlich eine hohe Aufgabe, in der Geschichte der Sprache, Literatur und Kultur der germanischen und romanischen Völker den Äußerungen und dem Wesen ihrer nationalen Eigenart nachzugehen, festzustellen, was sie an neuen Werten schufen und schaffen, was sie der Welt Eigenes zu sagen wußten und wissen, und es ist wahrlich genug des Großen und Selbwachsenen, was sich da bietet. Aber dabei begegnet man doch immer wieder den Einflüssen der alten Sprachen und einem lebendigen Fortwirken griechischer und römischer Kulturleistungen. Diese durchströmen das Leben der

modernen Nationen in einem so mannigfach verästelten Aderngeflecht, daß ohne ihre Kenntnis ein wissenschaftliches Eindringen in die Kultur der germanischen und romanischen Völker, speziell auch ein historisches Begreifen ihrer Sprachen und Literaturen, wie es die Aufgabe der neueren Philologie ist, als unmöglich bezeichnet werden muß.

Aber nicht nur der Wissenschaft, auch der Schule wollen unsere Versammlungen dienen. Beide Zwecke gehen Hand in Hand. Denn darüber sind wir uns doch wohl alle einig, daß der höhere Unterricht niemals den lebendigen Zusammenhang mit der Wissenschaft verlieren darf, und daß auch diejenigen Schulmänner, die nicht in der Lage sind, wie so viele ausgezeichnete Gelehrte unter ihnen, neben dem Schuldienst auch die Wissenschaft selbsttätig zu fördern, daß auch sie das Bedürfnis haben, von Zeit zu Zeit über die Fortschritte der Wissenschaft, über neue Ideen und Probleme unterrichtet, und auch einmal wieder in den Forschungsbetrieb ihres besonderen Faches hineingeführt zu werden. Ich meine, daß in diesen wissenschaftlichen Anregungen, welche die Philologentage den Schulmännern geben und welche mittelbar oder unmittelbar im Unterricht ihre Früchte tragen, auch die Erfüllung eines sehr wesentlichen Teiles ihrer Aufgaben für das höhere Unterrichtswesen liegt.

Die Behandlung der immer noch in lebhaftem Fluß befindlichen Fragen zur Organisation des höheren Unterrichts nach Stoff und Methode ist schon über den Rahmen der Philologenversammlungen hinausgewachsen. Das Wachstum und die zunehmende Verzweigung der Wissenschaften hat auch zu einer Vervielfältigung der Aufgaben des höheren Unterrichts geführt, und diese wiederum hat zur Folge gehabt, daß die Ziele und Interessen der einzelnen Schulgattung oder auch des einzelnen Lehrfaches in besonderen Tagungen behandelt werden. Die Anlehnung dieser Tagungen an die Philologenversammlung zeigt aber, daß die Bedeutung des großen allgemeinen Kongresses über jenen Vorversammlungen nicht verkannt wird. Ist doch auch, abgesehen von den gemeinsamen wissenschaftlichen Interessen, eine gegenseitige Aussprache und Verständigung zwischen den Vertretern der verschiedenen Fächer über ihre Reformpläne unerläßlich im Interesse der gemeinsamen Ziele des höheren Unterrichts wie im Interesse der praktischen Durchführbarkeit jener Pläne. Seit den Hamburger Beschlüssen vom Jahre 1905 ist auf das Programm unserer Verhandlungen selbst auch das Verhältnis des Universitätsunterrichts zur Schule gesetzt und in einer Reihe klärender Vorträge behandelt worden. Nicht minder wichtig aber scheint mir das Verhältnis des Schulunterrichts zur Universität. Auch in dieser Beziehung sind an Stelle des alten einfachen Zustandes weit verwickeltere und schwierigere Verhältnisse getreten. Ehedem die eine Gelehrtenschule als unmittelbare Vorbereitungsanstalt für die Universität, jetzt drei gleichberechtigte Gattungen der höheren Schule, deren jede in ihrer Weise die Aufgabe erfüllen soll, eine möglichst vielseitige Bildung für die allerverschiedensten Berufsarten und Betätigungen in dem vielgestaltigen modernen Leben zu verleihen, und deren jede zugleich den Zutritt zur Universität erschließt. Es ist Ihnen allen bekannt, wie besorgte Fragen sich gerade in neuester Zeit erhoben

haben, ob unter diesen veränderten Verhältnissen auch den besonderen Aufgaben der Universität noch genügend Rechnung getragen sei. Klagen über einen Rückgang der Fähigkeiten und Leistungen der Studierenden, über eine Überschwemmung der Universitäten auch mit ungeeigneten Elementen sind an der Tagesordnung.

Diese ernste Frage läßt sich nicht kurzer Hand abtun, weder mit einem ja noch mit einem nein. Zweifellos ist, daß aus den neuen Verhältnissen gerade den philologisch-historischen Fächern besondere Schwierigkeiten erwachsen, Schwierigkeiten, die umso fühlbarer sind, als die Vermehrung der akademischen Lehrämter mit der gewaltigen Vermehrung der Studentenzahl bisher nicht entfernt Schritt gehalten hat. Die bedenklichste Gefahr für die Universitäten liegt aber m. E. nicht in der Verschiedenartigkeit der Vorkenntnisse derer, die sie beziehen; sie betrifft auch nicht die Universitäten allein, sondern sie bedroht auch die höheren Schulen. Sie ist ein Ausfluß der allgemeinen Ausgleichbestrebungen unseres Zeitalters. Das rechte Augenmaß für die besonderen Aufgaben der höheren Bildungsanstalten ist weiten Kreisen verloren gegangen. Der Gedanke, daß die höhere Schule und die Universität eine strenge geistige Auslese treffen sollen, ist unpopulär geworden.

Die Hebung der Volksbildung gehört gewiß zu den schönsten Errungenschaften und Bestrebungen unseres Zeitalters, und in ihrem Dienste hat auch die populärwissenschaftliche Literatur zweifellos segensreich gewirkt. Aber das Unternehmen durch die verschiedenartigsten und die verschiedenwertigsten literarischen Hilfsmittel womöglich jedermann bequeme Zugänge zu den Ergebnissen der Wissenschaften zu öffnen, hat auch wesentlich zur Verbreitung der Ansicht beigetragen, daß auch höhere Schule und Universität möglichst viel Kenntnisse mit möglichst geringem Aufwand an Zeit und Geistesarbeit an möglichst viele Leute zu übermitteln haben; es hat auch dem Schüler und dem Studenten Wege eröffnet, Schwierigkeiten zu umgehen, die sie lernen sollten zu überwinden. Zur Körperkultur gehört die Schulung zu Kraft und Gewandtheit durch die Überwindung sich steigernder Schwierigkeiten. Das ist eine Erkenntnis, die unserer Zeit geläufiger ist als die andere, daß auch der Weg zur höheren Geistesbildung hindurchführen muß durch eine entsprechende energische Gymnastik des Geistes, daß die Erwerbung des Wissens zusammengehen muß mit der Steigerung des Könnens. Von diesem Grundsatz darf sich die höhere Schule so wenig abdrängen lassen wie die Universität. Der Kern des deutschen Universitätswesens liegt in der Vereinigung von Lehren und Forschen. Dieser alten Aufgabe dürfen die deutschen Universitäten nicht untreu werden, wenn sie sich nicht selbst aufgeben wollen. Sie haben nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch zu freiem wissenschaftlichen Urteil und zu selbständigem Forschen heranzubilden. Und auch die höhere Schule hat schon die Aufgabe zu selbständiger geistiger Arbeit zu erziehen. Das humanistische Gymnasium kann nicht darauf verzichten, daß seine Schüler sich durch die Schwierigkeiten der alten Sprachen selbst hindurchringen zu den ethischen und ästhetischen Schätzen antiker Kultur, und so sollen auch die beiden anderen Gattungen der höheren

Schule, jede in ihrer Art, lehren, sich geistige Werte in geistschulender Tätigkeit zu erarbeiten. Das ist die beste Vorbereitung für die Universität wie für das Leben. Soll der Acker des deutschen Geistes sein Bestes und Eigenstes hergeben, so kann er eine breite Oberflächenkultur nicht brauchen. Er bedarf der Tiefkultur. Deutsch sein heißt gründlich sein. Ob die drei Schularten eine gleich feste und tiefe Grundlage intellektueller und sittlicher Bildung zu legen vermögen, das ist schließlich der entscheidende Maßstab ihres Wertes.

Mögen nun die Verhandlungen des Marburger Philologentages dazu beitragen, die hohen und vielseitigen Aufgaben der Wissenschaft, der er dient, und die tief an unsere nationale Zukunft rührenden Probleme unseres höheren Unterrichts nachhaltig zu fördern! Wissenschaft und nationale Bildung stehen in Deutschland unter starkem Schutz. Vertrauensvoll können wir unsere Blicke auf ihren mächtigsten Schirmherrn lenken, der nicht nur mit starker Hand den Frieden wahrt, dessen sie zu ihrem Gedeihen bedürfen, der auch sein persönliches Interesse und seine gnädige Fürsorge für Wissenschaft und Schule wieder und wieder betätigt, der auch unsere Philologenversammlung durch einen Beweis seiner Huld gefördert hat. Ihm gilt unser Dank, ihm unsere ehrfurchtsvolle Huldigung. Und so eröffne ich die 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, indem ich Sie bitte mit mir einzustimmen in den Ruf: Seine Majestät, unser allergnädigster Kaiser, König und Herr, er lebe hoch!

HERMANN BONITZ UND FRIEDRICH SYDOW

Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens

Von Karl Credner

Es ist bekannt, daß Hermann Bonitz schon mehrere ehrenvolle Einladungen zur Rückkehr nach Preußen dankend abgelehnt hatte, ehe er sich 1867 entschloß, auf seine einflußreiche Wiener Professur zu verzichten und wieder nach Berlin überzusiedeln. Bereits 1855, als er von Ludwig Wiese, dem damaligen Leiter des preußischen höheren Schulwesens, aufgefordert worden war, das Rektorat von Schulpforta zu übernehmen, hatte er nach kurzem Bedenken verzichtet, aus schulpolitischen Gründen, die ich früher an dieser Stelle (1908 XXII 402—412) darzulegen bemüht gewesen bin. Ähnliche Erwägungen mögen auch 1862 bei der Ablehnung eines Rufes nach Hamburg, wo er das Direktorat des Johanneums erhalten sollte, mitgesprochen haben. Dagegen muß es befremden, daß Bonitz noch im Jahre 1866 die Aufforderung zurückwies, als Ritschls Nachfolger die ordentliche Professur für klassische Philologie in Bonn zu übernehmen, und dann wenige Monate später auf einen Antrag des Berliner Magistrates einging, der ihm das Direktorat des Gymnasiums zum Grauen Kloster angeboten hatte. Diese scheinbare Inkonsequenz ist schon von seinem Biographen Bellermann (Zeitschrift für das Gymnasialwesen XLIII 11) durch die politischen Ereignisse des Jahres 1866, die sich zwischen beiden Berufungen abspielten, erklärt worden. 'Die Gründe, die ihn bewogen, die Stätte 'einer fast neunzehnjährigen gesegneten Tätigkeit zu verlassen und in eine ihm 'zwar durchaus zusagende, aber immerhin erheblich engere Wirksamkeit einzu'treten, lagen wohl in den politischen Verhältnissen, da die Ereignisse von 1866 'einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht hatten und ihm vor den nationalen 'Wirren und Kämpfen Österreichs, die er mit scharfem Blick voraussah, bangte.' Daß diese Erklärung das Richtige trifft, bestätigten mir zwei Briefe, die Bonitz anläßlich seiner Berufung nach Berlin an einen Berliner Adressaten gerichtet hatte, und die nach Bonitzens Tode an seine Erben zurückgegeben worden waren. Durch einen Zufall sind sie der großen Vernichtung des Bonitzschen Nachlasses entgangen und mir gütigst zur literarischen Verwendung überlassen worden. Obwohl beide sehr ausführlich, erschienen sie mir doch aus zwei Gründen der vollständigen Veröffentlichung wert, einmal weil sie die Motive Bonitzens bei seiner Rückkehr, sowie überhaupt die ganze Geschichte seiner Berufung ins hellste Licht rücken und dadurch unverkennbar einen hohen schulgeschichtlichen Wert besitzen, und dann weil sie in ganz vortrefflicher Weise den Menschen Bonitz, seine ehrliche und vornehme Art des Denkens und Handelns beleuchten.

Über die Geschichte seiner Rückkehr macht Bonitz in seiner kleinen Selbstbiographie (Heidemann, Geschichte des Grauen Klosters, Berlin 1874, S. 317) folgende Angaben: 'Bei der Frage um die Wiederbesetzung des Direktorates 'des Berlinischen Gymnasiums richtete ein dem Kloster treu anhänglicher Mann, 'einst mein Schüler an dieser Anstalt, jetzt in bedeutender Stellung hochgeachtet, 'an mich die Anfrage, ob ich in die erledigte Stelle einzutreten geneigt sei. 'Nach längerer Erwägung erklärte ich meine Bereitwilligkeit, worauf die Wahl 'seitens des Patronates und deren Bestätigung erfolgte.' Es war unschwer zu erkennen, daß der Inhalt der beiden mir vorliegenden Briefe im wesentlichen den Niederschlag der 'längeren Erwägung' darstellte, und daß der 'Mann in leitender Stellung' mit dem Adressaten der Briefe identisch war. Dagegen ließ sich weder aus den Briefen, noch aus der Selbstbiographie der Name dieses Mannes feststellen. Erst durch Kombination verschiedener Andeutungen und Umstände gelang es schließlich, als Briefempfänger den damaligen Geheimen Justizrat im preußischen Justizministerium, Friedrich Sydow, zu ermitteln. Mit der Lösung dieser Frage war ein überraschend wichtiger Beitrag zur Lebensgeschichte Bonitzens geliefert; denn das Verhältnis, in dem beide Männer, Bonitz und Sydow, zueinander standen, war ebenso eigenartig wie ergebnisreich.

Friedrich Hermann Sydow war am 27. September 1824 in Berlin geboren und entstammte einfachen bürgerlichen Verhältnissen. Sein Vater war Tischlermeister. Mit zwölf Jahren kam er auf das Gymnasium zum Grauen Kloster und zeichnete sich bald durch seine Begabung aus. Ostern 1840 wurde er nach Unterprima versetzt, und hier trat ihm Bonitz, der ein Jahr vorher als Oberlehrer an dem Grauen Kloster angestellt worden war, im Unterricht entgegen. Bonitz hatte in der Unterprima nur vier Wochenstunden, Deutsch und philosophische Propädeutik, aber sein Unterricht, vor allem im Deutschen, wo ihm nach dem Schulprogramm als einziges Ziel 'Übung in Aufsätzen und Vorträgen' gestellt war, wirkte auf diesen Schüler so anregend und fördernd, daß daraus eine lebenslängliche Anhänglichkeit erwuchs. Zustatten kam dem Lehrer dabei offenbar der verhältnismäßig geringe Altersunterschied, der ihn von seinem Schüler trennte. Bonitz zählte damals kaum 26 Jahre und stand noch in den Anfängen seiner Lehrtätigkeit. So wurde die sichere Überlegenheit seines Wissens durch eine ungebrochene Jugendfrische in der Darbietung unterstützt, und gerade die Vereinigung dieser beiden Eigenschaften ist ja besonders geeignet, die Herzen einer gesunden Jugend zu gewinnen. Pietätvoll hat Sydow die Aufsätze aufbewahrt, die er damals im Schuljahre 1840/41 für Bonitz anfertigte. Sie befinden sich noch heute im Besitze seines Sohnes, Sr. Exzellenz des Staatsministers Sydow, und sind mir gütigst zur Einsichtnahme überlassen worden. Es sind zwei dünne, graue Quarthefte, die folgende sechs Aufsätze von verschiedener Länge enthalten:

1. Welcher Mittel hat sich Schiller im 'Wilhelm Tell' bedient, um die vom Helden an Geßler verübte Tat sittlich zu rechtfertigen? — 2. Entwicklung des Gedankenganges in Goethes Gedicht 'Mahomets Gesang'. — 3. Worin besteht die wesentliche Verschiedenheit der späteren Dramen Schillers von seinen

früheren? — 4. Lessings 'Laokoon'. — 5. Monolog der Medea [Übersetzung aus Ovid in fünffüßigen Jamben]. — 6. Der Charakter Albas in Schillers 'Don Carlos' und Goethes 'Egmont'.

Ebenso bezeichnend wie die Wahl dieser ausschließlich der Lektüre entnommenen Themen sind Ausführung und Korrektur. Sowenig diese Aufsätze in ihrer äußeren Form, der engen Schrift und dergleichen, die heutigen pädagogischen Ansprüche befriedigen dürften, so gelungen erscheint im allgemeinen die Ausführung sachlich. Unter jeden Aufsatz, mit einziger Ausnahme der Ovidübersetzung, hat Bonitz eine Beurteilung von mehreren Zeilen geschrieben, worin die Ausstellungen in der Regel das Lob überwiegen. Dagegen fehlt durchgehends eine besondere Zensur.

Im nächsten Jahre hatte Sydow keinen Unterricht wieder bei Bonitz; bald darauf gingen ihre Wege weit auseinander. 1842 verließen beide das Graue Kloster. Sydow ging zu Ostern mit dem Zeugnis der Reife ab, um Jura und Cameralia zu studieren; Bonitz wurde im Herbst an das Gymnasium nach Stettin versetzt. Während dann Bonitz in Wien die Reform des höheren Schulwesens durchführen half, stieg Sydow, der nach Absolvierung seiner Studien in die preußische Justizverwaltung eingetreten war, in der Beamtenlaufbahn höher und höher. Daß er seinen verehrten Lehrer nicht vergessen hatte, zeigt ein Besuch, den er ihm 1861 in Wien auf der Durchreise nach Gastein abstattete. Der Rücktritt Bellermanns von der Leitung des Grauen Klosters 1867 gab dann Sydow den Anlaß, sich energisch für Bonitz einzusetzen. In seiner Eigenschaft als Jurist war Sydow in das Direktorium der Streitschen Stiftung gewählt worden, jenes großartigen Vermächtnisses, aus dem ein namhafter Teil der Aufwendungen für das Graue Kloster bestritten wird. Durch diese Stellung besaß er auch auf die Neubesetzung des Direktorpostens einen weitgehenden Einfluß. Offenbar war die Kandidatur Bonitzens Sydows eigenstes Werk. Leider sind die Briefe, die Sydow in dieser Angelegenheit an Bonitz schrieb, nicht mehr vorhanden. Da jedoch Bonitz in seinen Antworten die einzelnen Punkte aufs genaueste durchgeht, gelegentlich sogar mit wörtlicher Zitierung aus Sydows Briefen, so gewinnt man auch aus dieser einseitig erhaltenen Korrespondenz ein recht genaues Bild.

Der erste Brief, in dem Sydow die vertrauliche Anfrage an Bonitz richtete, ob er gegebenenfalls eine Wahl zum Direktor des Grauen Klosters annehmen würde, muß Anfang Januar 1867 geschrieben und etwa Mitte Januar in Wien eingetroffen sein. Die Antwort von Bonitz lautete:

Hochverehrter Herr Geheimer Rat!

Der ehrende und herzliche Brief, den ich vor wenig Tagen von Ihnen erhielt, hat mich auf das tiefste bewegt Ich habe als Lehrer an Ihrem Grauen Kloster nicht mehr getan, als die Frische der Jugendkraft, die Freude am Berufe und die Liebe zur Jugend von selbst mit sich bringen; nur dritthalb Jahre hindurch gehörte ich dem geschätzten Kollegium dieser altehrwürdigen Anstalt an. Und nun, nach einem Vierteljahrhundert, ist mir eine Anhänglichkeit bewahrt, als wär' ich eben erst aus diesem Kreise geschieden, und ein Vertrauen, das mich vor den zahlreichen verdienten Schul-

männern, unter denen Sie Umschau halten können, in seltener Weise auszeichnet. Dem Lehrer kann in seinem Berufsleben nichts Ermutigenderes und Erhebenderes zuteil werden, als diese Treue der Anhänglichkeit, die, im Jugendalter empfangen, die Stürme des Lebens überdauert. Für diese Gesinnung drängte es mich, Ihnen, hochgeehrter Herr, sogleich nach Empfang ihres Briefes meinen innigen wärmsten Dank auszusprechen. Aber Sie haben als Erwiderung Ihres Briefes zugleich eine Antwort auf Ihre Anfrage, eine bestimmte Erklärung zu erwarten. Und da sich diese unmöglich in ein paar Zeilen abtun läßt — ich bitte im voraus für die unvermeidliche Ausführlichkeit um Entschuldigung —, so mußte ich das Schreiben bis heute aufschieben, wo ich über ein paar ruhige Stunden zu verfügen habe.

Sie erinnern selbst daran, daß ich ehrenvolle Anerbietungen zur Rückkehr in mein Heimatland habe unbenützt vorübergehen lassen. Es geschah, nicht weil ich meiner engeren Heimat entfremdet wäre, sondern weil ich mir bewußt bin, in deutschem Sinne an der Grenzscheide deutscher Bildung zu wirken, und weil ich von dieser Tätigkeit, an der ich Freude habe, Erfolge sehe. Das Gymnasialwesen Österreichs ist in den 18 Jahren, seitdem ich hier tätig bin, ein anderes geworden, ich darf durch die Beteiligung bei der ersten Organisation, noch mehr durch die zähe und unermüdliche Festigkeit in der gesamten Folgezeit mir einen Anteil daran zuschreiben. Meine Kollegien, die ich im ersten Semester vor vier oder fünf Zuhörern hielt, sind jetzt von mehr als hundert Studenten fleißig und aufmerksam besucht. Es gibt kaum Gymnasien des zisleithanischen Österreichs, an denen nicht ein oder mehrere Lehrer einst meine Schüler gewesen wären. Daß die meisten derselben, ohne Unterschied der Nationalität, des geistlichen oder weltlichen Standes, auch nach langer Zeit mir ein treues Andenken bewahren, bewies sich erst im vorigen Jahre, als ich dem ehrenden Rufe nach Bonn nicht gefolgt war.[1]) Unter meinen Kollegen habe ich aufrichtige Achtung, in den gebildeten Kreisen Wiens ehrende Anerkennung gefunden; Freund und Feind hat sich gewöhnt, weit über die Wahrheit hinaus, die jetzigen Gymnasialeinrichtungen Österreichs mit meinem Namen zu identifizieren. — Sie begreifen, daß solche Bande sich nicht leicht und schmerzlos lösen lassen, und daß man in reiferen Lebensjahren bei einer derartigen Frage ernstlich überlegt, ob man noch die Zeit und die Kraft haben werde, anderwärts in einem neuen Kreise der Tätigkeit das gleiche wieder zu erwerben. Daß die jetzige Anfrage Berlin gilt, macht allerdings einen nicht zu unterschätzenden Unterschied, nicht nur weil dieser Mittelpunkt geistige Anregung und Unterstützung wissenschaftlicher Arbeiten in reicher Fülle darbietet, sondern vornehmlich, weil ich nicht ausschließlich darauf angewiesen bin, neue Verbindungen anzuknüpfen — in späteren Lebensjahren eine nicht leichte Aufgabe —, sondern unterbrochene, aber nicht gelöste Verbindungen erneuern darf; insbesondere an das Graue Kloster zu gehen, wird mir erleichtert, weil ich dann, trotz der Länge der Zwischenzeit und der fast vollständigen Personenänderung, an eine Schule zurückkehre, deren wahrhaft pietätsvollen Charakter ich kenne und zu schätzen nie aufgehört habe. Und doch würden auch diese Umstände mich nicht bestimmen, jetzt anders zu denken als vor einem Jahre, wenn ich nicht jetzt der Zukunft mit einer Sorge entgegensähe, die sich durch Vertiefung in Arbeit vergessen, aber nicht durch sichere Gründe beseitigen läßt. Diese Sorge gilt nicht oder

[1]) Es wurde Bonitz ein Album überreicht, 'welches 31? Photographien seiner Verehrer aus allen Nationalitäten, Geistlichen wie Weltlichen, umfaßte, und durch eines der schönsten Gedichte seines früheren Schülers, Robert Hamerling, geziert war' (Schenkl, Zeitschr. f. österr. Gymnasien 1888).

so gut wie nicht den jesuitischen Tendenzen, deren Sie mit Recht Erwähnung tun. Solcherlei Tendenzen sind eine zufällige Koalition, die sich mit Aussicht auf Erfolg bekämpfen läßt, da sie in der überwiegenden Mehrzahl der Gebildeten und im Volke selbst keinen Boden haben. Was mir Sorge einflößt, das sind vielmehr die nationalen Gegensätze und Agitationen, die in immer stärkerer Macht das Ganze zerreißen, und die, einmal heraufbeschworen, schwerlich von denen wieder gebannt oder auch nur gemäßigt werden können, welche sie hervorgerufen haben. Wie in solchem chaotischem Gedränge wahre Bildung, die allein in dem deutschen Stamme Österreichs unmittelbar oder mittelbar ihren Grund hat, noch ferner Förderung finden oder nur Bestand haben soll, ist schwer zu ersehen. Man mag die Möglichkeit nicht eben leugnen, daß sich aus diesem Chaos in schnellster Kristallisation Neues, Haltbares gestalte; aber die Sorge vor einem Hinsiechen deutscher Bildung und deutscher Gesittung in langem innerem Kampfe, diese Sorge ist eine nur zu berechtigte. Diese Erwägungen, zu denen die Erfahrungen des letzten Jahres gewaltsam drängen, sind es, die mich bestimmen, daß ich den Gedanken an ein Aufgeben meiner gegenwärtigen Stellung nicht mehr von mir weisen darf; denn wer möchte sich gern der Gefahr aussetzen, erfolglos zu arbeiten und das allmählich zerfallen und verkommen zu sehen, was in jahrelanger Ausdauer mühselig aufgebaut ist. Diese unumwundene Erklärung der Motive, weshalb ich die jetzige Anfrage anders beantworte als frühere und weit entfernt bin, sie abzulehnen, richte ich an Sie, hochgeehrter Herr; ich bin Ihnen für Ihren vertrauensvollen Brief volle Offenheit der Gegenerklärung schuldig. Aber ich rechne mit unbedingter Zuversicht darauf, daß hierüber sowie überhaupt über eine Korrespondenz mit mir keinerlei Kunde über den Kreis derjenigen Männer hinausdringe, welche davon Kenntnis nehmen müssen und die schon im Interesse für die Sache und für mich die vollste Diskretion bewahren werden. Wer in bestimmter Richtung überzeugungstreu wirkt, darf darauf rechnen, seine Feinde zu haben; ich muß wünschen, daß solchen, die sich über mein Fortgehen freuen würden, nicht früher Gelegenheit zu entstellender Besprechung gegeben werde, bis die Sache als vollendete Tatsache dasteht. Ich habe um so mehr Grund, dieses diskrete Schweigen zu erbitten, weil ich besorgen muß, daß die wohlwollende und ehrende Absicht an der einen, für die fragliche Stelle unerläßlichen, Bedingung scheitert. 'Nach Streits Stiftung muß der Direktor Doktor der Theologie sein', schreiben Sie in Ihrem Briefe. Ich bin Doktor der Philosophie, nicht der Theologie; das einjährige Studium der Theologie, von dem aus ich zur Philologie übertrat, gibt mir kein Mittel, diese Würde zu erwerben, und schwerlich würde sich irgendeine theologische Fakultät veranlaßt sehen, die zeitraubende und nicht erfolglose Tätigkeit, die ich einer Seite des kirchlichen Lebens jahrelang gewidmet habe, durch ein Ehrendiplom auszuzeichnen. Für die Herstellung einer geordneten Kirchenverfassung der Evangelischen in Österreich und für die Erlangung wirklicher Gleichstellung gegenüber der katholischen Kirche habe ich allerdings hier schon lange vor der Erlassung des Protestantenpatentes und sodann nach dessen Erscheinen in der ersten Generalsynode gearbeitet; von dem, was bisher überhaupt erreicht ist, darf ich ohne Unbescheidenheit meinen Ausarbeitungen einen erheblichen Teil zuschreiben. Aber eine solche Tätigkeit, wenn sie ihr Ziel mit besonnener Mäßigung verfolgt, kann nicht vermeiden, nach entgegengesetzter Seite hin speziellen Wünschen wehe zu tun; so würde denn an der hiesigen evangelisch-theologischen Fakultät nur ein Teil mein Verfahren ehrend anzuerkennen geneigt sein. Ich erwähne dies deshalb, weil zur Erfüllung der bezeichneten Bedingung vielleicht dieser Weg Ihnen als der nächstliegende erscheinen möchte.

Ist also das theologische Doktorat unerläßliche Bedingung, so wird dieser Mangel

wohl der freundlichen Absicht ein unbesiegliches Hindernis setzen. Haben Sie dagegen, indem Sie die Anfrage an mich richteten, obwohl Ihnen der Mangel dieser Bedingung nicht unbekannt sein wird, an die Möglichkeit eines Abfindens mit derselben gedacht, so erlauben Sie mir, diejenigen Punkte zu bezeichnen, über die ich mir Auskunft erbitte, ehe ich abschließend und bindend eine zusagende Erklärung abgebe.

Als Sie vor sechs Jahren mich mit Ihrem Besuche erfreuten, waren mir von vier blühenden Söhnen noch zwei geblieben; von diesen beiden ist uns der jüngere vor nunmehr drei Jahren entrissen, und ein einziger Sohn, der älteste, ist uns gelassen. Sein Leben ist mit dem unsern in der Weise verwachsen, daß ich vor dem endgültigen Entschlusse einer Übersiedlung mir darüber muß eine bestimmte Vorstellung machen können, in welcher Weise die Folgen der Übersiedlung meinen Sohn treffen würden. Ihre Stellung im Justizministerium macht es Ihnen leicht, mir hierauf bestimmte Antwort zu geben, da mein Sohn die juristische Laufbahn erwählt hat. Er hat in den, hier gesetzlich erforderlichen, vier Universitätsjahren 1862—66 (und zwar 3 Jahre an der Wiener Universität, 1 Jahr an der Berliner) das juristische Studium absolviert, und die beiden juristischen Staatsprüfungen, die nach dem zweiten und nach dem vierten Universitätsjahr abzulegen sind, in vorzüglicher Weise bestanden. Das beiliegende Blatt gibt Ihnen ein Verzeichnis der gehörten Vorlesungen und der Gegenstände der Staatsprüfungen. Nach diesen Prüfungen stand ihm hier ein zweifacher Weg offen, entweder der Eintritt in die Gerichtspraxis, worauf dann nach drei Jahren eine praktische Richteramtspraxis folgt, oder der Eintritt in die Advokatenpraxis zugleich mit der Erwerbung des dazu erforderlichen und überdies die Richteramtsprüfung ersetzenden juridischen Doktorates. Mein Sohn hat den letzteren Weg erwählt. Er arbeitet seit Juli vorigen Jahres als Konzipient in der Kanzlei eines Advokaten und legt während des ersten Jahres dieser Tätigkeit die vier, jedesmal durch einen Zwischenraum von mindestens drei Monaten zu trennenden, Doktoratsprüfungen ab. Die erste dieser Prüfungen hat er bereits im November v. J. günstig bestanden (per unanima vota, die noch darüber hinausgehende Note cum applausu ist äußerst selten; in der Wahl der Universität Graz statt Wien ist mein Sohn dem Beispiel vieler seiner Kollegen gefolgt, die der an der hiesigen jurist. Fakultät üblichen Verschleppung der Termine ausweichen wollen); die übrigen beabsichtigt er bis zum September l. J. abzulegen. Es würde ihm, nach dem guten Anfange der praktischen Tätigkeit, den er gemacht hat, schwerlich fehlen, daß er zu günstigen Stellungen als Konzipient von Advokaten gelangte, bis er nach einigen Jahren die selbständige Führung einer Advokatur aspirieren könnte. — Bei dieser Lage der Dinge möchte ich mir nun gefällige Aufklärung darüber ausbitten, inwieweit meines Sohnes Studien in Preußen würden anerkannt werden und welchen Weg er danach würde einschlagen können, und erlaube mir noch folgende Bemerkung hinzuzufügen. Über die allgemeine juristische Bildung meines Sohnes habe ich mehr und mehr ein günstiges Urteil gewonnen, und ich glaube mich in dieser Richtung von der Wahrheit nicht weit zu entfernen, da ich nach meiner Natur mehr geneigt bin, an dem eigenen Sohne Vorzügen zu mißtrauen als sie zu überschätzen. Mein Sohn hat bei seinen Studien seinen Blick nicht auf die hier gültigen positiven Bestimmungen beschränkt, sondern durchweg den historischen Gang der Rechtsentwicklung überhaupt im Auge behalten; der Vorteil dieser Art des Studiums zeigt sich in seiner jetzigen praktischen Tätigkeit, für welche er sich Raschheit des Blickes erworben und dadurch schneller, als es sonst dem Anfänger gelingt, die Anerkennung des Advokaten, bei dem er arbeitet (selbst durch Zuweisung eines kleinen Anfanges von Besoldung) gewonnen hat. Ich glaube, daß hiernach das Studium eines andern positiven Rechtes und das Ein-

leben in seine Ausführung leicht ist und nicht ein weiteres Universitätsstudium als Bedingung erfordern würde — was nach bereits vier Universitätsjahren ohnehin sein Mißliches hat —, sondern nur die Kontrollierung durch eine Prüfung über das preußische Landrecht. — Hierüber also, über die Bedingungen, unter denen mein Sohn in preußische Rechtspraxis eintreten könnte, und über die Wege, die ihm dann offen stünden, erbitte ich mir ihre gütige Auskunft.

Hiermit hängt noch ein zweiter, meinen Sohn betreffender Punkt zusammen. Nach dem bisher in Österreich geltenden Militärgesetz war mein Sohn durch sein Studium und durch die günstigen Zeugnisse darüber von der Wehrpflicht befreit. Als das neue, dem preußischen nachgebildete Wehrgesetz in Aussicht stand und daher zu besorgen war, daß er ein Jahr des Lebens von ganz anders gesteigertem Werte verlieren könnte, erlegte ich die Befreiungstaxe (1000 Gulden ö. W.), durch welche derselbe, da jede rückwirkende Kraft des Gesetzes ausdrücklich abgelehnt ist, von jederlei Militärpflicht hier für immer befreit ist. Sogut ich nun weiß, daß das Dienen als Freiwilliger im preußischen Heere in vielen Hinsichten dem hier durch das neue Gesetz beabsichtigten nicht gleichzusetzen ist, so kommt es ihm doch in dem Anspruche an die Zeit gleich. Und dieser Umstand würde in dem vorliegenden Fall schon insofern ins Gewicht fallen, da ohnehin der Übertritt in eine ganz neue Sphäre der Tätigkeit zum mindesten den Aufwand eines ganzen Jahres erfordert. — Indem ich Sie über diesen Punkt um gütige Auskunft bitte, weiß ich, daß ich ein Gebiet berühre, daß Ihrem Tätigkeitskreise nicht unmittelbar angehört, und das durch sehr strenge Gesetze geregelt ist; indessen halte ich es doch für möglich, daß bei Übersiedlungen die anderwärts erworbenen Rechte als gültig betrachtet und anerkannt werden.

Sie erwähnen in Ihrem Briefe 'Auch als Direktor des Grauen Klosters werden Sie, wie ich aus sicherer Quelle weiß, an der Universität lesen können pp.', und werden es gerechtfertigt finden, wenn ich nach 18jähriger Gewöhnung an diese Art der Tätigkeit darauf einen Wert lege, daß mir die Möglichkeit derselben erhalten bleibe; daß ich von derselben nie zur Beeinträchtigung meiner Amtspflichten Gebrauch machen würde, werden Sie und wer mich kennt mir gewiß zutrauen. Nun glaube ich allerdings, daß, wenn ich als Direktor des Klosters mich bei der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität habilitieren wollte, dieselbe dem Vorhaben keine Schwierigkeiten setzen würde, nachdem die philosophische Fakultät einer andern preußischen Universität mir in ehrender Weise einen Lehrstuhl angetragen hatte. Aber in den Jahren, in denen ich stehe, würde es für mich schwer sein, zur Erlangung einer solchen venia legendi meinerseits besondere Schritte einschlagen zu müssen. Es würde mir daher von Wichtigkeit sein, zu wissen, ob eine derartige Berechtigung, als 'Privatdozent' an der Berliner philosophischen Fakultät lesen zu dürfen, vielleicht sogleich mit ausgesprochen werden könnte. — Gestatten Sie mir, Ihnen, hochgeehrter Herr, in dieser Hinsicht einen Vorschlag auszusprechen. Mit einem Mitgliede der Berliner philos. Fakultät, Professor Trendelenburg[1]), stehe ich seit mehr als dreißig Jahren in unverändert freundschaftlichem Verhältnisse und steter Korrespondenz über wissenschaftliche Gegenstände. Er ist gewiß in der Lage, auf diese Frage die angedeutete Antwort zu geben, und würde es aus persönlichem Wohlwollen für mich gern tun. Falls es Ihnen genehm wäre, diesen Weg einzu-

[1]) Friedr. Adolf Trendelenburg (1802—1872), seit 1833 Professor an der Berliner Universität, namhafter Philosoph und Aristotelesforscher. Bonitz selbst hielt ihm die Gedächtnisrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften. (Zur Erinnerung an F. A. Trendelenburg, Berlin 1872.)

schlagen, so erführe dadurch zugleich Trendelenburg den Inhalt dieses konfidentiell an Sie gerichteten Briefes, was mir insofern nur erwünscht ist, als seine aufrichtige Freundschaft es mir zur Pflicht macht, ihn wenigstens dann, wenn Ihre wohlwollende Absicht irgend Aussicht auf Verwirklichung zeigt, nicht ohne Kenntnis zu lassen.

Zuletzt erlauben Sie mir noch, die ökonomischen Verhältnisse, Gehalt und Pensionsberechtigung, der in Rede stehenden Stelle mit einem Worte zu berühren. Sie erwähnen als die ökonomische Ausstattung des Direktorates: freie Wohnung, cca. 2500 Reichstaler Gehalt nebst einigen Akzidentien und Legatenzinsen, in betreff des Pensionsrechtes daß nach einem allgemeinen Beschlusse mir auch die im Auslande geleisteten Dienstjahre würden angerechnet werden. — Zur Orientierung bezeichne ich meine hiesigen Bezüge: Gehalt und Quartiergeld 4650 Gulden CM d. h. 4882 Gulden Ö. W., dazu feste Remunerationen: 300 Gulden für die Direktion des philologischen Seminars, 500 Gulden für die Redaktion der österr. Gymnasial-Zeitschrift; variable Einnahmen: Kollegienhonorar 7—800 Gulden, Mitgliedschaft der Akademie der Wissenschaften cca. 200 Gulden, Gymnasialprüfungskommission cca. 250 Gulden, Unterrichtsrat, solange derselbe etwa noch bestehen wird, cca. 300 Gulden, also im ganzen ungefähr 7000 Gulden. Bei der Teuerung des Lebens in Wien, die wohl noch über die von Berlin hinausgehen mag, und bei dem jetzigen Schwanken im Werte der hiesigen Geldpreise geben diese Ziffern nicht eine sichere Vergleichung der wirklichen Bedeutung; übrigens ist meine Lebensweise eine einfache, fern von Ansprüchen des Luxus; nur in Beschaffung der wissenschaftlichen Hilfsmittel bin ich nicht gewohnt, mir ängstlich Schranken setzen zu müssen; ich lege ferner einen Wert darauf, dem Umgange mit befreundeten Männern und Familien das eigene Haus offen zu erhalten — ein engherziges Verfahren in dieser Hinsicht, denke ich, führt zu nachteiliger Isolierung —, und es würde mich beängstigen, wenn ich das jährliche Einkommen rein aufgebrauchte, ohne auch nur etwas für den Fall der Not zu erübrigen; endlich muß ich in Betracht ziehen, daß infolge der Übersiedlung mein Sohn jedenfalls für längere Zeit auf mich angewiesen sein wird, als dies hier der Fall wäre. Diese Gesichtspunkte allein sind es, die ich bei einer, freilich kaum mit annähernder Sicherheit auszuführenden Vergleichung, glaube ins Auge fassen zu müssen, um vor einer nachteiligen Selbsttäuschung bewahrt zu bleiben. — Was meine Pensionsfähigkeit betrifft, so bin ich (abgesehen von einer vorausgegangenen zweijährigen Anstellung an dem Blochmannschen Institute in Dresden) Ostern 1838 in Preußen angestellt worden, dann seit Ostern 1849 in Östreich. Bei der hiesigen Anstellung sind mir zehn Dienstjahre angerechnet worden, ich zähle also jetzt hier $27^3/_4$ Dienstjahre; mit 30 Dienstjahren haben hier Professoren an Gymnasien und Universitäten den gesetzlichen Anspruch auf den vollen Gehalt als Pension. Ich befinde mich, gottlob, in so glücklichem Gesundheitszustande und bei so rüstiger Arbeitskraft, daß ich hoffe, von diesem Rechte noch lange keinen Gebrauch machen zu müssen, sowie denn auch eine Unterbrechung meiner Kollegien durch eigne Krankheit in der ganzen Zeit meiner hiesigen Amtstätigkeit so gut wie niemals vorgekommen ist. Aber auch die zäh ausdauernde Kraft kann einmal plötzlich die Folgen der langen Anspannung erfahren; in dieser Hinsicht läge für mich eine Beruhigung darin, bestimmt zu erfahren, wie es mit meinen Pensionsrechten in Preußen stehen würde. Der Gedanke an ein untätiges arbeitsloses Alter ist mir etwas so Entsetzliches, daß ich gewiß, was an mir liegt, tun werde, von solchem Rechte keinen oder möglichst wenigen Gebrauch zu machen; aber die Ruhe des Gemütes in dieser Beziehung ist ja selbst ein Moment, das zur Erhaltung der Lebenskraft das Seinige beiträgt.

Verzeihen Sie, hochverehrter Herr, die Ausführlichkeit dieses Schreibens; ich konnte

sie nicht vermeiden, ohne in die Gefahr der Ungenauigkeit zu verfallen. Möchten Sie aus der Ausführlichkeit die Überzeugung schöpfen, daß mir die Sache ernstlichst am Herzen liegt und daß ich in den Stand gesetzt sein möchte, eine bindende Erklärung in dieser wichtigen Angelegenheit mit voller Ruhe und Zuversicht abgeben zu können. Indem ich die Bitte um strenge Diskretion erneure, verbinde ich damit die Versicherung, daß ich das gleiche meinerseits gewissenhaft einhalte, und daß ich unter keiner Bedingung die von Ihnen als bloße Möglichkeit eröffnete Aussicht, selbst wenn sie durch ihre ferneren Mitteilungen der Verwirklichung näherrücken sollte, als ein Mittel benutzen würde, hier irgendetwas zu erreichen.

Es kann sein, daß Ihre Erwiderung dieses Schreibens einfach die Unausführbarkeit Ihres freundlichen Vorhabens infolge des mir fehlenden theologischen Doktorates ausspricht; es ist aber auch möglich, daß diese Briefe der Anfang werden einer gemeinschaftlichen und — Gott gebe es — segensreichen Tätigkeit für die uns beiden teure Lehranstalt. In jedem Falle bin ich Ihnen, hochverehrter Herr, für das treubewahrte Wohlwollen und für das auszeichnende Vertrauen zu dem innigsten Dank verpflichtet.

In treuer Gesinnung aufrichtiger Hochachtung

Ihr

ergebenster H. Bonitz,

Wien, 20. Januar 1867, Kärnthner Ring Nr. 11.

Der Brief zeigt, wie schwer sich Bonitz von Wien losriß, nach einer achtzehnjährigen Wirksamkeit bei einem Mann von 53 Jahren kein Wunder. Im Gegenteil, es ist bewundernswert, daß er sich losriß, daß er tapferen Mutes daranging, all die großen und kleinen Hindernisse zu überwinden, die sich seiner Rückkehr in den Weg stellten. Und was tauschte er ein? Materiell bedeutete die Berliner Stellung unverkennbar eine Verschlechterung, und wenn schon das Amt eines Gymnasialdirektors am Grauen Kloster sozial höher und einflußreicher eingeschätzt werden muß als das Direktorat eines Durchschnittsgymnasiums, eine Verbesserung bedeutete es gegenüber der Lehrtätigkeit an der Wiener Universität nicht. Das deutet auch Gomperz (Biographisches Jahrbuch II) an, wenn er erzählt, wie Bonitz beim Abschiedsmahl in Wien zu seiner Rechtfertigung einen Gedanken ausgesprochen habe, 'den er damals den Freunden 'gegenüber mehrfach laut werden ließ. Seine Bildung sei von Haus aus auf 'das Wirken an Mittelschulen angelegt gewesen, und gern suche er an der 'Schwelle des Greisenalters, welches zur Selbstbeschränkung mahne, wieder jene 'stillere Wirkungssphäre auf'. Nach all dem muß man annehmen, daß Bonitz sehr trübe in die Zukunft Österreichs sah und im besonderen für das höhere Schulwesen Kämpfe befürchtete, denen er seine Kraft nicht mehr gewachsen glaubte. Wenn auch die Ereignisse der nachfolgenden Jahre diesen Pessimismus anscheinend nicht völlig gerechtfertigt haben, so dürfte es doch unbestreitbar sein, daß Bonitz im allgemeinen die Verhältnisse richtig eingeschätzt hat. Daß er nach bestem Gewissen daraus für sich die Konsequenzen zog, war sein gutes Recht.

Sydow erwiderte das Schreiben von Bonitz umgehend, indem er wohl für die Zukunft des jungen Bonitz das weiteste Entgegenkommen in Aussicht stellte und auch zur Lösung der andern Schwierigkeiten Mittel und Wege aufzeigte.

Die Antwort von Bonitz verzögerte sich wieder um mehrere Tage, zunächst aus äußeren Gründen, aber vermutlich hieß Bonitz den Aufschub selbst willkommen, um sich innerlich mit der Sache auseinanderzusetzen und mit sich selbst ins reine zu kommen. Man glaubt es dem zweiten Brief von Bonitz noch anzumerken, wie der Schreibende mit sich ringt und sich erst gegen das Ende hin eine klare Entscheidung abzwingt.

Hochverehrter Herr Geheimer Rat!

Ihr wertes Schreiben vom 29. v. M., das auf alle Punkte meines Briefes mit der gewissenhaftesten Genauigkeit eingeht, machte mir eine möglichst baldige Erwiderung schon zu einer Pflicht der Dankbarkeit. Ich würde unter andern Umständen mich bestrebt haben, Ihrer Pünktlichkeit in Beantwortung nicht zu weit nachzustehen; aber als Ihr Brief anlangte, war meine Frau an einem Rheumatismus, der sich auf die Kopfnerven geworfen, sehr schmerzhaft erkrankt, einem Übel, das, der gesunden Natur meiner lieben Frau vollkommen fremd, gerade in diesem Winter hier zur Sorge gegründeten Anlaß gibt. In Tagen solcher Sorge ist es nicht möglich, einen Brief von solcher Wichtigkeit zu schreiben; nun das Übel bis auf etwas noch rückständige Ermattung gehoben ist, beeile ich mich, Sie, hochverehrter Herr, nicht länger auf Antwort warten zu lassen. Gestatten Sie, daß ich zunächst den einzelnen Punkten Ihres werten Schreibens folge.

Was zuerst das theologische Doktorat als Bedingung der Zulässigkeit zur Direktion des grauen Klosters betrifft, so darf ich nach Ihren Äußerungen die drakonischen Worte der Schenkungsurkunde außer Betracht lassen und mich auf den praktischen Standpunkt stellen, daß trotz der formellen Verwahrung dagegen doch das durch Dissertation oder honoris causa erlangte Doktorat tatsächlich als Erfüllung der Stiftungs-Bedingung betrachtet unbedenklich anerkannt wird. Den ersten Weg nach Bellermanns Beispiel einzuschlagen, etwa eine Dissertation aus dem Gebiete der griechischen Philosophie zu verfassen, welche durch Behandlung der theologischen Seite griechischer Philosophie einer theologischen Fakultät die Grundlage zur Verleihung ihrer summi honores darbieten könnte, bin ich noch auf geraume Zeit hinaus gehindert. Prof. Trendelenburg hat Ihnen mitgeteilt, daß ich vor nunmehr zwanzig Jahren im Auftrag der Berliner Akademie eine mühevolle Arbeit über Aristoteles übernommen habe[1]); sie ist nunmehr ihrem Abschlusse ungleich näher, als ihrem Anfange; aber daß sie zum Abschluß wirklich gelange, wird nur durch die Resignation erreichbar, mit der ich auf jede andere, wenn auch mehr zur Seite liegende, wissenschaftliche Arbeit für jetzt verzichte und mit ängstlicher Sorgsamkeit alle Zeit, die mir nach gewissenhafter Erfüllung aller meiner Amtspflichten verfügbar bleibt, ausschließlich diesem einen Gegenstand widme. Ich bin daher, so aufrichtig leid es mir tut, außer stande, meinerseits zur Erfüllung dieser Bedingung etwas beizutragen, und muß es also ganz in ihre Hände legen, ob es möglich ist, auf dem anderen Wege, dem des Ehrendiploms, der beengenden, aber doch zu Recht bestehenden Bedingung zu genügen. Daß die Bedingung zunächst unerfüllt bleibe und die sechsjährige Frist nach dem eventuellen Amtsantritt abgewartet werde, welche die Stiftung noch offen läßt, kann ich nicht wünschen; ich würde mir vorkommen, als hätte ich ein Amt nur vorläufig und precario angetreten, zu dem ich erst noch eine vorauszusetzende Prüfung nachzutragen hätte.

[1]) Der 'Index Aristotelicus'; erschien 1870.

Über meinen Sohn geben Sie nach beiden Richtungen, der juristischen und der militärischen, genaue Auskunft. Es ist ein eigentümlich günstiger Zufall, daß der Mann, an den Sie in militärischer Hinsicht sich zunächst zu wenden hatten, noch vom grauen Kloster her mir eine freundliche Erinnerung bewahrt. Ich vermute, daß Ihre Auskunft einen vollkommen beruhigenden Charakter hat; als bloße Vermutung muß ich dies bezeichnen, weil ich nicht sicher weiß, welche praktische Bedeutung der technische Ausdruck 'Ersatzreserve' hat. Wahrscheinlich ist damit erst eine ziemlich weite Entfernung von der Hinzuziehung zum aktiven Dienst gemeint. Daß diese Annahme in einer bestimmten Erklärung der Bedeutung von 'Ersatzreserve' ihre Bestätigung findet, hat für mich einen hohen Wert, nicht bloß in Rücksicht auf den aus dem aktiven Dienste sich ergebenden Zeitverlust, sondern insbesondere im Gedanken an die zu gewärtigende Richtung des Krieges, in welchem etwa mein Sohn zum Dienste verwendet würde. Denn daß in einem nächsten Kriege, auf den Preußen unverkennbar gefaßt ist und kampfbereit sein muß, die österreichische 'Regierung' (nicht die Mehrzahl der Bevölkerung) unter den Gegnern Preußens stünde, unterliegt — soweit sich in diesen Dingen etwas voraussehen läßt — keinem Zweifel. Sie werden es nicht als eine leidige unberechtigte Sentimentalität betrachten, wenn ich meinen Sohn der Notwendigkeit enthoben zu sehen wünsche, die Waffen gegen das Land zu tragen, an das ihn die werten Erinnerungen der empfänglichsten Jahre knüpfen.

In Hinsicht auf die juristische Laufbahn wird für die Genauigkeit Ihrer Auskunft und für die zuvorkommende Güte in Übersendung von Hilfsmitteln zur Orientierung mein Sohn selbst Ihnen seinen Dank auszusprechen sich erlauben. Ich glaube Ihre Worte, daß 'die ministerielle Dispensation von dem gesetzlich erforderten dritten Semester auf einer preußischen Universität unbedenklich sei', dahin auslegen zu dürfen, daß dadurch eben nur eine notwendige Form eingehalten werden muß, aber nicht zu besorgen ist, es würde nach bereits zurückgelegten acht Universitätssemestern noch ein weiteres Semester erfordert werden. Die vier Jahre, während deren mein Sohn nach abgelegter erster Prüfung noch ausschließlich auf meine Cassa angewiesen sein wird, bilden allerdings gegen die hiesigen Verhältnisse eine erhebliche Differenz, da hier mein Sohn bereits jetzt etwas Gehalt bezieht und im Verlaufe von sehr mäßiger Frist durch Erhöhung dieses Gehaltes dem Bedürfnisse meiner Unterstützung entwachsen würde. Aber die Überzeugung, daß dann der redlichen Arbeit eine sichere ehrenhafte Bahn eröffnet ist, und daß die juristische Tätigkeit unter wohlgeordneten, auf neu hinzugekommene Länder sich ausbreitenden Rechtsinstitutionen ein ungleich erhebenderer Lebensberuf ist, als in einem Falle, wo die eigene Überzeugung vielfach mit den tatsächlichen Verhältnissen kollidiert — diese Überzeugung macht es mir zur Pflicht, der Zukunft die Gegenwart unbedenklich zum Opfer zu bringen.

Über die Möglichkeit einer Universitätstätigkeit neben dem Direktorate haben Sie meinem Wunsche gemäß die Güte gehabt mit Prof. Trendelenburg Rücksprache zu nehmen. Trendelenburgs ebenso eingehende als freundschaftliche Mitteilung, die gleichzeitig mit Ihrem Briefe eintraf, zeigt mir, daß der Sache an sich wesentliche Schwierigkeiten nicht entgegenstehen werden, ihre Verwirklichung aber eine Frage der Zeit ist und sich nicht sogleich schon im voraus sicherstellen läßt. Ich sehe die Richtigkeit dieser wohlüberlegten Auskunft so vollständig ein, daß ich es ausdrücklich aufgebe, meine persönlichen Wünsche in betreff der Universitätstätigkeit mit der Erklärung meiner Bereitwilligkeit zur Annahme der von Ihnen freundlichst beabsichtigten Stellung noch ferner in irgendeine Beziehung zu bringen. Es bleibt allerdings mein Wunsch, daß mir das Lesen an der Universität gestattet sein möge; für gewisse Studien, die ich

durch ein paar Jahrzehnte mit möglichster Ausdauer betrieben habe, möchte ich durch Tätigkeit an der Universität weiterarbeitende Kräfte und mir zugleich eine bleibende Anregung zur Arbeit gewinnen. Ich betrachte also das Ganze nur als eine geistig erfrischende Abwechslung in der Privattätigkeit, der ich mich würde insoweit hingeben dürfen, als sie der vollständigen Erfüllung meiner Amtspflichten keinerlei Eintrag tut, vielmehr indirekt dieselbe fördert und unterstützt. Irgend eine ökonomische Bedeutung könnte eine solche eventuelle Betätigung an der Universität niemals haben, da diejenigen Seiten der Philologie, auf welche sich meine Vorlesungen beziehen würden, immer nur auf einen sehr beschränkten Kreis von Zuhörern zu rechnen haben.

Endlich erlauben Sie mir, hochverehrter Herr, zu den Angaben über die ökonomischen Verhältnisse der fraglichen Stellung, für deren eingehende Genauigkeit ich insbesondere danken muß, ein paar Bemerkungen hinzuzufügen. Die Pensionseinrichtungen in betreff meiner Frau sind, wie ich dies schon von sonst her wußte, durchaus günstig. In Hinsicht auf meine eigenen Pensionsanrechte muß ich es als höchst ehrenwert anerkennen, daß der Berliner Magistrat die im Auslande zugebrachten Dienstjahre anrechnet; ich darf dies nach Ihren Worten als etwas Zweifelloses, nicht erst einer besonderen Verabredung Anheimgegebenes voraussetzen; das Ausmaß der Pension im Verhältnis zum Gehalte ist im Vergleiche zu den hiesigen Einrichtungen erheblich ungünstiger; indessen, da ich Ihnen unverhohlen erklärt habe, daß ich den Eintritt in die geordneten und gesicherten Verhältnisse des preußischen Staates der möglichen Gefährdung meiner hiesigen Wirksamkeit durch die nationale Zerklüftung vorziehe, so muß ich es auch in den Kauf nehmen, daß der Staat, der an geistigen Kräften einen Überfluß zu seiner Disposition hat, in den Pensionierungen haushälterischer verfahren darf. — Zu den etatsmäßigen Bezügen des Direktorates mögliche Übereinnahmen noch in Rechnung zu bringen, muß ich mir durchaus versagen. Ich bin nicht ein Mann, der sich auf den Erwerb versteht; ich habe Nebeneinnahmen nie gesucht; hier haben sie sich in reichlichem Maße gefunden, teils in natürlichem Zusammenhange mit meiner amtlichen Tätigkeit, teils, weil man für manches eine andere geeignete Arbeitskraft nicht zu finden glaubte — Umstände, welche sämtlich bei der Stellung am Grauen Kloster nicht stattfinden. Ich darf also nur die etatsmäßige Einnahme der Stelle in Betracht ziehen. Eine Vergleichung derselben in ihrer Bedeutung mit meinen hiesigen Bezügen würde bei halbwegs normalen Verhältnissen möglich sein und dann selbst unter der Voraussetzung einer teilweise minderen Teuerung in Berlin gegen Wien doch entschieden zugunsten der hiesigen Einnahmen ausfallen; aber die große Unsicherheit in der Geltung der hiesigen Geldzeichen macht allerdings eine feste Vergleichung unmöglich. Übrigens hat diese Vergleichung nicht die Wichtigkeit, wie die Beurteilung des Wertes der fraglichen Besoldung an sich im Verhältnis zu den Erfordernissen eines sorgenfreien Lebens. In dieser Hinsicht glaube ich der Bemerkung Trendelenburgs Vertrauen schenken zu dürfen, der mir schreibt: 'Leider ist die Zahl Ihrer Familie beschränkt worden; aber die angebotene, hier immer für ansehnlich geltende Einnahme hat um so weniger Bedenken. Eine zahlreiche Familie würde hier vielleicht mehr brauchen.' Aber gerade mit Beziehung auf diese vorsichtige Bemerkung des erfahrenen Freundes darf ich mir wohl erlauben, den Wunsch zu äußern, daß in dem Gehalt aus der städtischen Kasse die auf den Aussterbeetat gesetzten 100 Reichstaler mir möchten belassen werden, so daß der Gehalt in seiner jetzigen Höhe von 2000 Reichstalern verbliebe. Es wird mir sehr schwer dies auszusprechen, da ich mich in der glücklichen Lage befinde, daß ich nie in meinem Leben um einen Gehalt gemarktet habe; aber bei dem Gedanken, daß in den nächsten Jahren durch die veränderte Laufbahn meines

Sohnes meine Ausgaben merklich erhöht sein werden, würde ich in einem solchen Beschlusse außer der ehrenden Anerkennung zugleich eine sehr dankenswerte Beruhigung finden. — In betreff der Übersiedlungskosten bemerken Sie in Ihrem werten Briefe, daß eine Verständigung darüber keinen Schwierigkeiten unterliegen dürfte. Eine Gewißheit hierüber möchte ich umsomehr wünschen, weil ich aus Erfahrung weiß, in welchem Maße eine Übersiedlung außer Verdruß und Zeitaufwand zugleich Kosten und Verluste verursacht, und weil ich nicht möchte in dieser Hinsicht auf eine nachträglich zu stellende Bitte mich angewiesen sehen.

Die Anfrage, welche Sie an mich in betreff meiner Geneigtheit zur Übernahme der Direktion des Grauen Klosters gerichtet, haben Sie, hochverehrter Herr, in Ihrem eignen Namen gestellt; sie ist ein Ausfluß Ihrer mich über alles Verdienst ehrenden Anhänglichkeit aus alter Zeit. Die Entscheidung über die Besetzung liegt nicht in Ihrer Hand, sondern geschieht durch Wahl, ich weiß nicht, ob seitens des Magistrats oder seitens der Stadtverordneten Berlins. Erlauben Sie mir die Frage: Läßt sich wohl mit annähernder Wahrscheinlichkeit das Ergebnis dieses Wahlaktes voraussehen? Es ist möglich, daß Sie als gewissenhafter Mann eine Antwort auf diese Frage gerade bei der von mir erbetenen Diskretion ablehnen müssen; aber Sie werden es anderseits auch erklärlich finden, daß ich bei einer in mein Leben auf das tiefste einschneidenden Änderung, die sich bei jeder arbeitsfreien Zeit der Gedanken unausweichlich bemächtigt, einen Einblick in den Grad der Wahrscheinlichkeit wünsche.

Verzeihen Sie, hochverehrter Herr, daß ich Sie mit einer Menge einzelner zerbröckelter Bemerkungen behellige, noch zerbröckelter dadurch, daß ich leider beim Schreiben dieses Briefes zahlreichen Unterbrechungen ausgesetzt war. Möglicherweise läßt dieser Inhalt meines Briefes Sie für einen Augenblick zweifeln, ob Sie darin die Überlegungen zu erkennen haben, die man bei einem wichtigen Entschlusse sich selbst schuldig ist und nicht minder denen, in deren Kreis man einzutreten gedenkt, oder ob Sie darin den versteckten Anfang eines Rückzuges erblicken sollen. Gegenüber solchen etwaigen Zweifeln gebe ich Ihnen die ausdrückliche Erklärung, daß ich bereit und entschlossen bin, einem Rufe an die Direktion des Grauen Klosters Folge zu leisten, und daß ich dann, was irgend in meinen Kräften steht, aufbieten werde, den Anforderungen dieses wichtigen Amtes und dem mir geschenkten ehrenden Vertrauen zu entsprechen. Was ich im einzelnen ausgesprochen habe, das sind Anfragen, für deren Beantwortung, Wünsche, für deren Berücksichtigung ich danken werde, ohne daß davon meine Entscheidung abhängig gemacht ist. Als Bedingungen meiner Annahme glaube ich folgendes aussprechen zu müssen, und ich hoffe zuversichtlich, für dieselben die Billigung Ihres Urteils zu finden:

Erstens: daß die Erwerbung der theologischen Doktorwürde vorher gesichert sei; es würde für mich ein drückender Gedanke sein, unter dem Damoklesschwerte einer unerfüllten gesetzlichen Forderung zu stehen.

Zweitens: daß mit der Ernennung die Zusicherung einer Entschädigung der Übersiedlungskosten verbunden sei; ich glaube nach dem eben Dargelegten dafür keine weitere Motivierung geben zu müssen.

Drittens: daß die Entscheidung erst bekannt werde — und das wird wohl notwendig heißen, daß sie auch erst eintrete — nach dem Beginn des nächsten Sommersemesters, also in den ersten Wochen des Mai l. J. Dieser Anspruch, der übrigens gewiß die geringsten Schwierigkeiten macht, setzt Sie vielleicht in Verwunderung, weil mir doch jedenfalls daran liegen muß, von der zukünftigen Gestaltung meines Lebens mir möglichst bald ein Bild machen zu können. Aber die 18 Jahre ununterbrochener

Tätigkeit haben mich durch die mannigfachsten Fäden mit dem hiesigen Leben eng verknüpft, so daß es für mich sehr drückend sein würde, eine lange Zeit schon entwurzelt und entfremdet hier zubringen zu müssen. Lieber ertrage ich die längere Dauer der Unsicherheit der Sache selbst in einsamer Verschwiegenheit — Vertiefung in Arbeit bietet ja in diesem Fall eine sichere Erleichterung —, als daß ich so lange Zeit den zahllos sich wiederholenden Äußerungen, aufrichtig wohlmeinenden und bloß scheinbaren, Rede stehen möchte. Indem ich deshalb zu meiner wesentlichen Erleichterung die Bitte stellen muß, daß die Entscheidung erst Anfang Mai eintrete und bekannt werde, wird dadurch die Erklärung meiner Bereitwilligkeit zur Annahme, wie ich dieselbe Ihnen ausgesprochen habe, nicht im mindesten aufgeschoben oder in Frage gestellt; aber allerdings bleibt auch noch für diese Frist Diskretion in Behandlung der Sache mein dringender Wunsch, damit nicht eine Notiz davon zufällig früher hierher dringe. — Die Pünktlichkeit meines eventuellen Amtsantrittes am Grauen Kloster wird durch den Aufschub der Entscheidung bis zu dem bezeichneten Zeitpunkte in keiner Weise gefährdet; denn die Entlassung aus meiner hiesigen Stellung für den Schluß des Semesters kann mir, sobald ich dieselbe begehre, nicht verweigert werden.

Indem ich auf den Umfang zurückblicke, zu dem auch dieser Brief wieder angewachsen ist, tritt mir lebhaft der Gedanke vor die Seele, wie leicht es geschehen kann, daß der schließliche Akt der Wahl der Absicht widerspricht, welche Sie, hochverehrter Herr, zur Übernahme dieser Ihre Zeit reichlichst beanspruchenden Korrespondenz und Verhandlung bestimmt hat. Auch wenn dieser Fall eintreten sollte, werde ich die treue Gesinnung ehrender Achtung, welche Sie mir bewahrt haben, in unverbrüchlicher Dankbarkeit schätzen.

In aufrichtiger Hochachtung

Ihr

treu ergebener

Wien, 11. Febr. 1867 H. Bonitz.

Indem mein Sohn mir seinen Brief zur Einlage gibt, erschrecke ich einigermaßen, statt eines kurzen Dankschreibens eine ausführliche Expektoration zu erhalten. Sie werden hoffentlich gütigst verzeihen, daß die Feder angedeutet hat, wes das Herz voll ist.

Wie sich die Sache weiter abwickelte, habe ich leider nicht im einzelnen genau feststellen können. Auf meine Anfrage teilte mir der Berliner Magistrat freundlichst aus den Akten mit, daß Bonitz am 23. März 1867 zum Direktor des Grauen Klosters gewählt worden sei und durch Schreiben vom 29. März die Wahl angenommen habe. Ob aber zugleich alle drei im letzten Briefe von Bonitz gestellten Bedingungen erfüllt waren, erscheint mir mindestens zweifelhaft. Gar nichts ließ sich bezüglich Punkt drei ermitteln, aber auch wie es mit der ersten Bedingung, der Verleihung des theologischen Doktortitels, gehalten wurde, bleibt unklar. Bonitz selbst berichtet kurz in seiner Selbstbiographie (Heidemann, Gesch. des Gr. Klosters S. 317), daß ihm die theologische Fakultät der Kieler Universität bei seinem Scheiden aus Wien das Ehrendiplom eines Doktors der Theologie verliehen habe, wahrscheinlich wegen seiner 'Tätigkeit auf kirchenpolitischem Gebiete'. Eine Anfrage an die Kieler Fakultät blieb leider unbeantwortet. Vielleicht wurde schon im Februar 1867 (etwa durch Trendelenburg; von persönlichen Beziehungen Bonitzens zu Kiel ist uns nichts bekannt) die Verleihung angebahnt und nur pro forma erst im Herbst voll-

zogen. Ähnlich verfuhr man ja auch mit Bonitzens Aufnahme in die Berliner Akademie. Erst nach der Übersiedelung nach Berlin wurde Bonitz durch allerhöchsten Erlaß vom 27. Dezember 1867 als ordentliches Mitglied der Akademie bestätigt, während schon im Sommer Trendelenburg die einleitenden Schritte getan hatte. Die Königliche Akademie hat mir in sehr freundlichem und dankenswertem Entgegenkommen den auf Bonitzens Wahl bezüglichen motivierten Antrag im Wortlaut zur Verfügung gestellt. Er ist von Trendelenburg und Moriz Haupt unterzeichnet und unter dem 12. August 1867 eingereicht. Er lautet: 'Seit Schellings Tode im August 1854, also seit 13 Jahren, 'ist in der Akademie die Philosophie, der drei Stellen bestimmt sind, nur 'durch ein Mitglied vertreten. Dieser Mangel wird namentlich empfindlich, 'wenn es sich infolge der Statuten und eines Legates darum handelt, Philo-'sophische Preisfragen zu stellen und Preisschriften zu beurteilen. Daher liegt 'es im Interresse der Akademie sich so bald als möglich nach dieser Seite zu 'ergänzen. Am 1. Oktober tritt Prof. Herm. Bonitz, jetzt in Wien und dort 'tätiges und hervorragendes Mitglied der Kaiserlichen Akademie, in die Stelle 'des Direktors des Gymnasiums zum Grauen Kloster. Seine Bestallung ist von 'seiner Majestät dem Könige bereits im Mai d. J. vollzogen, und er hat sein 'Verhältnis in Wien gelöst. Obgleich nun nach § 7 der Statuten die Ernennung 'eines Mitgliedes der Akademie erst erfolgen kann, wenn der Gelehrte in Berlin 'lebt, so hindert doch nichts und hat bisher nichts gehindert, die Schritte, 'welche die Ernennung vorbereiten, vor der Ankunft desselben in Berlin zu 'unternehmen. Daher erlauben sich die Unterzeichneten schon jetzt, den Pro-'fessor H. Bonitz, dessen anerkannte Arbeiten in das Gebiet der alten Philo-'sophie fallen, für eine der der Philosophie aufbehaltenen Stellen in Vorschlag 'zu bringen.' Es folgt eine ausführliche Würdigung seiner gelehrten Schriften. Dann schließt der Antrag: 'Schon die Ausarbeitung des Index zum Aristoteles, 'durch welche Professor Bonitz unsere Akademie sich verpflichtet hat, macht 'nach der Ansicht der Unterzeichneten seine Wahl zum Mitgliede zu einer Art 'Ehrenschuld. Überdies wird es der Akademie zur Ehre und Freude gereichen, 'einen Mann in sich aufzunehmen, dessen rastlose unbeirrte Tätigkeit seit dem 'von ihm 1849 entworfenen und, soviel an ihm war, standhaft verfolgten Plan 'zu einer Reorganisation der österreichischen Gymnasien in Österreich zu einem 'Moment der Kultur geworden ist, wie bei seinem Scheiden aus Wien von allen 'denen dankbar anerkannt wird, welchen im weiten österreichischen Kaiserreiche 'heller und gründlicher wissenschaftlicher Unterricht am Herzen liegt.' — So konnte Bonitz alsbald auch in Berlin seine wissenschaftliche Lehrtätigkeit fortsetzen. Wie erfolgreich er gerade auf diesem Gebiete gewirkt hat, wissen wir aus Paulsens liebevoller Schilderung (Aus meinem Leben, S. 150f.)

Wenn Bonitz freilich gehofft hatte, sich durch den Übertritt nach Preußen an die Spitze des Grauen Klosters einen ruhigen Lebensabend zu sichern, so hatte er sich sehr geirrt. Auch das Direktorat zum Grauen Kloster sollte für ihn nur eine Durchgangsstation werden. Im Herbst 1875 wurde er als Nachfolger Ludwig Wieses vom Minister Falk in das Kultusministerium berufen. Es

ist unschwer zu erraten, daß es auch diesmal wieder Sydow war, der Bonitz in Vorschlag brachte, wennschon mir keine Beweise dafür vorliegen. Sydow, zuletzt Apellationsgerichts-Präsident in Münster, war im Herbst 1872 durch Falk, mit dem er von seiner früheren gemeinsamen Tätigkeit im Justizministerium bekannt und befreundet war, als Ministerialdirektor in das Kultusministerium berufen worden.[1]) Wie Wiese (Lebenserinnerungen II, Seite 82) erzählt, war zunächst ein anderer Kandidat von Falk als Wieses Nachfolger in Aussicht genommen, wurde aber wieder fallen gelassen, weil er in religiöser Beziehung zu weit links stand. An seiner Stelle ist dann, offenbar auf Sydows Befürworten, Bonitz gewählt worden.

Bonitzens Eintritt in das Kultusministerium wurde in pädagogischen Kreisen mit Freude begrüßt und erregte große Erwartungen. Daß er diese Erwartungen nur sehr unvollkommen erfüllt hat, ist schon wiederholt ausgesprochen worden, z. B. von Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichtes II 375. Eine Erklärung für Bonitzens geringe Erfolge gibt Kultusminister Bosse, der als vortragender Rat mehrere Jahre zusammen mit Bonitz im Kultusministerium gearbeitet hat, in seinen Lebenserinnerungen (Grenzboten 1904). Er erzählt: 'Man knüpfte, 'da Bonitz auf politischem wie kirchlichem Gebiete liberaleren Anschauungen 'huldigte (als Wiese), an seine Berufung in die preußische höhere Unterrichts-'verwaltung sehr weitgehende Hoffnungen auf eine tiefgreifende Umgestaltung 'unseres höheren Schulwesens. Diese Hoffnungen haben sich nicht erfüllt. 'Bonitz war ein Gelehrter, vielleicht seinerzeit der gediegenste Kenner des Platon 'und Aristoteles, ein ungemein fein und vielseitig gebildeter Mann, klug und 'geistvoll, aber nicht gerade hervorragend in der Erledigung von Verwaltungs-'geschäften. Er kam langsam und schwer zu dem Entschlusse einer einschnei-'denden Anordnung, und seine Verfügungen litten durch das Bestreben, recht 'deutlich zu sein und alle Mißverständnisse auszuschließen, nicht selten an einer 'unpraktischen, allzu wortreichen Breite.' Bei den Schwierigkeiten seines neuen Amtes fand Bonitz in seinem ehemaligen Schüler und jetzigen Vorgesetzten Sydow einen freundlichen Helfer. Einen Einblick in die damaligen Beziehungen beider gibt ein interessanter Brief, den Bonitz 1878 an Sydow richtete.[2]) Veranlassung des Schreibens war offenbar eine Debatte in der Überbürdungsfrage gewesen, einer Frage, die schon zur Zeit von Wieses Amtsführung die Geister und Federn innerhalb der höheren Schulwelt viel beschäftigt hatte und die auch Bonitz oft Kopfschmerzen machte (Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II 506 ff.). Um Bonitz einen Vergleich zwischen den eigenen An-

[1]) Über Sydows Tätigkeit im Kultusministerium liegen bereits mehrere sehr interessante Zeugnisse aus der Feder von ehemaligen Amtsgenossen vor, z. B. von Geheimrat K. Schneider (Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule, S. 325) und von dem nachmaligen Kultusminister Bosse (Lebenserinnerungen, Grenzboten 1904 II 30 f.).

[2]) Mir gütigst von Sr. Exzellenz Herrn Staatsminister Dr. Sydow zur Veröffentlichung überlassen. Wenn es mir gelungen ist, diese Arbeit überhaupt zu einem leidlich befriedigenden Abschluß zu bringen, so danke ich das in erster Linie der mannigfachen Förderung, die ich von Sr. Exzellenz empfangen habe.

forderungen von einst und den Ansprüchen der Gegenwart zu ermöglichen, hatte Sydow dem ehemaligen Lehrer die oben erwähnten treulich bewahrten Aufsatzhefte aus den Jahren 1840/41 übersandt. Bonitz schickte die Hefte, nachdem er Einsicht genommen, mit folgenden Zeilen zurück:

Berlin 13./4. 78.

Herzlichen Dank, Hochverehrter Herr Unterstaatssekretär, für die Mitteilung der wieder beigeschlossenen Anlage und für die gütige Gesinnung, welche die Übersendungszeilen von neuem bekunden.

Gefehlt in der Höhe der Ansprüche habe ich auch, wenngleich im Grunde nur einmal, durch die Aufgabe über Lessings Laokoon. Der Unterschied von damals und jetzt scheint mir aber zu sein: ich war für Maß und Art der Aufgaben auf mich selbst angewiesen, weder durch Schriften, welche die Aufgabe des deutschen Unterrichts eingehend behandelten, noch durch persönlichen Rat geleitet. Meine Fehler waren Fehler der Unwissenheit. Jetzt ist für Art und Höhe der Forderungen eine Theorie ausgebildet, welcher der einzelne sich schwer entzieht; und hierin besonders sehe ich die Gefahren einer Überschreitung der dem Lebensalter der Schüler entsprechenden Aufgabe.

Nach einer andern Seite hat mich der Einblick in Ihr Heft wehmütig gestimmt. Unwiderbringliches Glück der Jugend! Nicht die Kraft ausdauernder Arbeit wäre ich jetzt imstande aufzubieten, nicht die sichere Zuversicht in den zurechtweisenden Bemerkungen würde ich besitzen: Jugendlichkeit der Lehrer ist doch für den Unterricht der Jugend in einem unersetzlichen Vorteil!

Die Mühe, welche vor einem Menschenalter der Unterprimaner dem jugendlichen Lehrer machte, hat jetzt in vollem Maße der Unterstaatssekretär mit den Arbeiten des Mannes, der noch im Alter eine neue Bahn zu betreten gewagt hat. Ich bewundere die Schärfe der eindringenden Aufmerksamkeit, welcher keine Unbestimmtheit hoffen darf zu entschlüpfen, und ich bin voll Dankbarkeit für die Milde und Nachsicht der Form, in welcher jede Berichtigung erfolgt.

In aufrichtiger Verehrung

Ihr

ganz ergebenster

H. Bonitz.

Einige Zeit nach diesem Schreiben lösten sich die amtlichen Beziehungen der beiden Männer für immer. Sydow schied im Herbst 1879, nach Falks Abgang, gleichfalls aus dem Kultusministerium und wurde zum Präsidenten der Hauptverwaltung der Staatsschulden ernannt. Aus diesem Amt trat er im Frühjahr 1892 in den Ruhestand und starb am 16. Juli 1900 in Berlin. Bonitz blieb auch unter den beiden folgenden Ministern von Puttkamer und von Goßler in seinem Amte, bis ihn im Jahre 1888 ein rasch zum Tode führendes Gehirnleiden zum Rücktritt zwang.

EIN GEFÄHRLICHES EXPERIMENT

(Zur Frage des Übersetzens in die alten Sprachen)

Von Joseph Koch

'Alles in der Sprache ist zugleich Erscheinung und Mittel, Erscheinung die richtig gedeutet, Mittel, das richtig angewandt werden kann': so beginnt von der Gabelentz ein Kapitel seines Buches 'Die Sprachwissenschaft'.[1]) Und an einer anderen Stelle etwas ausführlicher: 'Insofern ich sie [die Sprache] ver-'stehe, stellt sie sich mir dar als Erscheinung oder vielmehr als eine Gesamtheit 'von Erscheinungen, die ich deute. Insofern ich sie anwende, bietet sie sich mir als 'Mittel oder richtiger als eine Gesamtheit von Mitteln zum Ausdruck meiner 'Gedanken. Dort war die Form gegeben und der Inhalt, der Gedanke zu suchen, 'hier umgekehrt: gegeben ist der Gedankeninhalt, und gesucht wird die Form, 'der Ausdruck.'[2]) Man kann die beiden Arten der Übersetzungstätigkeit wohl kaum klarer und glücklicher ausdrücken. Man sollte meinen, daß eine vernünftige und zweckmäßige Spracherlernung mit diesen beiden sich einander ergänzenden Systemen, dem analytischen, wonach der Schüler die Spracherscheinungen zerlegen und erklären soll, und dem synthetischen, das ihm die Mittel an die Hand gibt seine Gedanken in die richtige fremdsprachliche Form zu kleiden, sich befassen müsse. Nun stellt in einem 'Zur Vereinfachung des altsprachlichen Unterrichts' überschriebenen Aufsatz in den 'Preußischen Jahrbüchern' (Juniheft 1913) Martin Havenstein wieder den Satz auf, 'daß dem Übersetzen in die alten Sprachen eine selbständige Bedeutung nicht zukommt, und daß es daher nur so weit eine Berechtigung hat, als es für das Verständnis der alten Schriftwerke wirklich erforderlich ist'. Dann hat er auch im 'Säemann'[3]) für seine Reformideen Propaganda zu machen gesucht in einem Aufsatze, in dem man einen Teil wenigstens des in Aussicht gestellten experimentellen Beweismaterials erwarten konnte, der aber der Form nach vielfach nur eine wörtliche Wiederholung, dem Inhalte nach ein dürftiger Auszug des früheren ist. Die eben erwähnte Behauptung Havensteins mag in bezug auf den griechischen Unterricht und seine von den Lehrplänen geforderte Zielleistung einigermaßen berechtigt sein. Dadurch aber, daß er dem Übersetzen ins Lateinische

[1]) von der Gabelentz, Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse, 2. Aufl., Leipzig 1901, S. 86.

[2]) A. a. O. S. 84.

[3]) Der Säemann, Monatschrift für Jugendbildung und Jugendkunde; Jahrg. 1913, Heft 8. Der Aufsatz Havensteins (S. 349 ff.) hat die Überschrift: 'Eine notwendige Vereinfachung des altsprachlichen Unterrichts'.

die selbständige Bedeutung im Unterricht abspricht und den Vorschlag macht, als alleinige Sprachbetrachtung und Sprachbehandlung beim Latein nur die analytische gelten zu lassen, läßt er völlig das Ziel des lateinischen Sprachunterrichtes aus dem Auge, ein Ziel, das wesentlich verschieden ist von dem, das bei der Erlernung der griechischen Sprache stets vorschwebt.

Sind die Ausführungen, die Havenstein macht, um das Hinübersetzen als wertlos und zeitvergeudend, das Herübersetzen als einzig berechtigt im Lateinunterricht hinzustellen, wirklich so lückenlos und beweiskräftig, daß der Vorschlag, das erstere abzuschaffen und auf das letztere allein sich zu beschränken, praktisch annehmbar wäre? Die Überzeugung der Lateinlehrer von dem hohen formalen Bildungswerte des Übersetzens in diese Sprache nennt unser Reformator ein eingewurzeltes Vorurteil, dessen ernstliche und gründliche Prüfung man leider versäumt habe. Völlig unverständlich ist es nun, daraus, daß diese Methode noch auf dem Gymnasium Geltung hat, zu schließen, daß die berufenen und maßgebenden Vertreter diese Prüfung unterlassen haben; vielmehr könnte man, falls man ihnen nicht jede Prüfung und Urteilsfähigkeit *in rebus paedagogicis* abspricht, hieraus den Schluß ziehen, daß dieses Verfahren nach reiflicher Überlegung nicht nur für noch berechtigt, sondern auch für durchaus unentbehrlich im Betriebe der Erlernung der antiken Sprache gilt. Havenstein hat diese Prüfung angestellt und gefunden, daß es an der Zeit ist, das Übersetzen ins Lateinische abzuschaffen, und zwar deshalb, weil es weder materialen noch formalen Bildungswert besitzt, weil es wesentlich Gedächtnissache, Erfordernis von Wissen ist, das Übersetzen aus den alten Sprachen jedoch wesentlich Verstandessache, Erfordernis von Denken. 'Wunderliche Menschen', sagt Paul Cauer einmal[1]), 'die sich von einer Einseitigkeit nicht anders freimachen 'können, als indem sie zu der entgegengesetzten hinübereilen! In einen schwie-'rigen Stoff dringt man am sichersten ein, wenn man ihn von verschiedenen 'und womöglich entgegengesetzten Enden her in Angriff nimmt.'

Obiges Ergebnis glaubt Havenstein durch eine von ihm gemachte Beobachtung bestätigt, und er wird nicht müde[2]) zu betonen, ein alter Gymnasiast, der schon längst keinen Tertianersatz mehr ohne grobe Fehler ins Griechische und keinen deutschen Primanertext ins Lateinische übersetzen kann, sei doch imstande, Platon und Homer, überhaupt griechische und lateinische Schriftsteller leichter zu lesen und zu verstehen als in seinen Primanertagen. Zunächst muß man die Allgemeingültigkeit dieser Beobachtung jedenfalls bezweifeln; trifft sie aber bei einigen besonders Sprachbegabten zu, so ist diese Fähigkeit, als reifer Mann sich in einen fremdsprachlichen Text zu vertiefen, zum großen Teil eben der früher am Lateinischen und Griechischen gewonnenen Übung zuzuschreiben. Sodann ist auch folgendes zu bedenken: Ist ein solcher auch imstande, über jede grammatische Erscheinung Rechenschaft zu geben, jedes Wort grammatisch zu erklären? Die Antwort dürfte wohl Nein! lauten. Die Beherrschung der Flexion der Substantiva und Verba macht ihm hier zu schaffen, und deshalb

[1]) Cauer, Grammatica militans. 3. Aufl. 1912. S. 46.

[2]) Preuß. Jahrb. CLII (1913) S. 428 u. 430; Säemann 1913, S. 350 u. 352.

muß er auch beim Hinübersetzen, das mit peinlicher Genauigkeit die Bildung der Formen verlangt, versagen, während er, um den Sinn eines fremdsprachlichen Textes zu verstehen, sein Hauptaugenmerk auf den Stamm der Wörter richtet, und weniger auf die Endung. Würde diese Methode im Unterrichte angewandt, so würde man den Schüler ja zum fortwährenden Raten verleiten. Aber ein 'Verstehen' kann man auch das nicht nennen; darunter verstehe ich ein restloses Erfassen und eine völlige Klarheit der Form wie des Inhaltes.

Der Schluß, den Havenstein aus seiner Beobachtung zieht, ist durchaus anfechtbar. Beim Übersetzen aus dem Lateinischen sollte keine Gedächtnisanstrengung verlangt werden? Daß einer, der zehn Jahre oder mehr ernstlich weder Latein noch Griechisch getrieben hat, noch über einen umfangreichen fremdsprachlichen Wortschatz verfügt, gilt für den Durchschnitt der Gebildeten nicht; wenn er einen lateinischen Primanertext verstehen und, wohlgemerkt, richtig übersetzen will, so muß ihm sein Gedächtnis immer die Bedeutung der Vokabeln an die Hand geben, und es hat dadurch bei der Übersetzungstätigkeit ein gut Stück Arbeit geleistet. An dieser Tatsache kann auch Havenstein nicht stumm vorbeigehen; er macht denn auch weiter unten die Einschränkung: 'Freilich muß man beim Übersetzen aus der fremden Sprache sein Gedächtnis befragen. Man muß die Bedeutung der fremden Wörter kennen' (Pr. Jahrb. 422). Gewiß, es besteht ein Unterschied zwischen den beiden Arten der Übersetzungstätigkeit. Beim Herübersetzen muß der Schüler sich auf den Standpunkt, den der Schriftsteller beim Schreiben einnahm, stellen und den diesem damals vorschwebenden Gedanken womöglich mit all seinen Schattierungen zu erfassen suchen, während er im anderen Falle den Gedanken klar vor sich hat und nun das Ziel ihm gesteckt ist, ihn klar auszudrücken. Warum nun in dem ersten Falle im wesentlichen der Verstand, im zweiten wesentlich das Gedächtnis geübt werden soll, ist wirklich nicht einzusehen. Man könnte etwa sagen, daß das Herübersetzen unterstützt werde vor allem durch eine geistige Schmiegsamkeit und Anpassungsfähigkeit wie auch durch Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache, das Hinübersetzen durch einen 'klaren Kopf'.[1]) Ich sage, 'unterstützt werde'; daß bei beiden Arten Verstand und Gedächtnis gefordert und geübt werden, ist sicher. Daß die Unterscheidung der verschiedenen Satzarten der indirekten Rede, ferner die Bedingungsätze und andere schwierige Fragen in erster Linie Kenntnisse erfordern, im wesentlichen Gedächtnissache seien (Pr. Jahrb. 418, Säem. 352), stimmt sicher nicht. Hierfür beweist nichts der Um-

[1]) Raoul Heinrich Francé (Direktor des biolog. Instituts in München) urteilt über die humanistische Bildung, insbesondere über die Bedeutung des Latein in beherzigenswerten Worten: 'Nicht das Wissen, nicht Verstand und Charakter verdanken wir der Schule, sondern Handhabung des Wissens ... «Der klare Kopf», der aus den Dingen Haupt- und Nebensache wohl zu scheiden versteht, dessen Gedanken in Ordnung dahinziehen, dessen Rede und Schrift wohltuende Logik atmet — der war stets ein Lateinschüler ... Das, was so viele am Schulunterrichte verurteilen, der nachlebende systematische, scholastische Geist, er hat das eine Gute, daß er uns dieses Wichtigste mit auf den Lebensweg geben kann: die Fähigkeit zu urteilen.' (Fr. Rommel, 'Die deutsche Schule und ihre Richter' [Das human. Gymnas. 1913 Heft III.])

stand, 'daß man diese Übersetzungskunst sehr schnell verlernt' (Säem. 352). Im Gegenteil, wäre die Behauptung Havensteins richtig, so sollte man eher annehmen, daß durch die ständige Übung die Gedächtniskraft nach und nach gesteigert und mehr Wissen haften geblieben wäre. Dann noch, welche Geistestätigkeit wird vorwiegend in Anspruch genommen von der Mathematik mit ihren Lehrsätzen und Formeln, die doch meist Jahrzehnte nach dem Verlassen der Schule auch nicht mehr gewußt werden?

Havenstein betont (Pr. Jahrb. 414 f.), daß das Kind das Denken über das Sprechen, die Grammatik, wirklich nicht begreifen könne, und gibt dies selbst, wie es scheint, in bezug auf die Muttersprache zu. Wenn er nun die Ansicht vertritt, daß das Übersetzen in die alten Sprachen keinen logischen Bildungswert habe, sondern nur das, was ihm vorausgeht: die grammatische Analyse des Satzes, diese erfolge ja in und an der Muttersprache, so steht dies im Widerspruch mit dem Vorigen. Das eine Mal streitet er dem Kinde die Fähigkeit ab, über seine Muttersprache grammatisch nachzudenken, das andere Mal ist es gerade die Muttersprache, an der ihm durch Nachdenken die Bedeutung und Beziehungen der Satzteile klar werden. Sollte das Übersetzen ins Lateinische und Griechische wegfallen, so wäre eine grammatische Zergliederung der Muttersprache unentbehrlich, und diese würde dann dem deutschen Unterrichte zufallen müssen. Da würde aber ein Element in die deutsche Unterrichtsstunde hineingetragen, wodurch die Frische und Lebendigkeit, die dieser anhaften sollen, auf die Dauer verloren gingen und die geistige Regsamkeit gelähmt würde, wenn nämlich für die Feststellung grammatischer Beziehungen und Formen nicht eine halbe Wochenstunde — das wäre beim Ausfall der lateinischen Übersetzungsübungen zu wenig —, sondern mehrere Wochenstunden verwendet würden. Das wäre eine Versündigung am deutschen Unterricht. Die Jungen haben überdies keine Freude daran, ohne einen ihnen ersichtlichen Zweck die schönsten deutschen Sätze zu zerpflücken und unter die grammatische Lupe zu nehmen. Schwebt ihnen aber als Zielleistung ein fein abgerundeter lateinischer Satz vor, auf dessen fehlerloses Gelingen sie nachher ordentlich innerlich stolz sind und stolz sein können, so haben sie, wenn ihnen auch der tiefere Zweck nicht ersichtlich ist, doch wenigstens ein Zeichen, einen äußeren Anhaltspunkt, weshalb der ganze grammatische Zwang. Der Reiz, der allem Fremden, Fremdartigen anhaftet, verfehlt auch hier in der Fremdsprache seine Wirkung auf empfängliche Schülerherzen nicht.

Der Vorschlag Havensteins, 'sofern es sich um formale Bildung handelt, das Übersetzen getrost fallen zu lassen und sich auf die grammatische Zergliederung deutscher Sätze zu beschränken' (Pr. Jahrb. 416), zwingt uns, den Prozeß des Hinübersetzens näher zu betrachten. Damit der deutsche Gedanke in einem tadellosen lateinischen Gewande vor uns trete, besteht für den Übersetzer der Zwang, das deutsche Wort, die deutsche Wendung vergleichend und unterscheidend mit der fremdsprachlichen Form zusammenzuhalten und durch Prüfen und Abwägen das an dieser Stelle Richtige zu suchen, ferner das zeitliche Verhältnis von Haupt- und Nebensatz, abweichend vom Deutschen, schärfer ins Auge zu

fassen, oder, sollte die wortgetreue Übertragung unmöglich sein, den Gedanken des ganzen Satzes zuvor umzubilden, umzudenken. Durch all diese Operationen wird die deutsche Eigenart deutlicher, die Begriffe im Deutschen wie das logische Satzverhältnis selbst uns klarer, auf dieses oder jenes Wort, auf die eine oder andere deutsche Wendung fällt überraschend neues Licht, so daß wir es von nun an mit anderen Augen wie früher ansehen. Das Deutsche ist beim Übersetzen das Bekannte, Vertraute, die Handhabe, mit der wir das Fremde bewältigen, und bei dieser Tätigkeit wird die Handhabe selber, das Deutsche, uns noch vertrauter. Das gibt unser Gegner selbst zu, wenn er sagt: 'Jede gute fremdsprachliche Grammatikstunde ist notwendigerweise zum Teil zugleich Unterricht in deutscher Grammatik' (Pr. Jahrb. 416). So gleitet der Junge im Laufe der Zeit allmählich in eine grammatische Betrachtung des Deutschen, in eine logische Zergliederung seiner Muttersprache hinein. Nehmen wir aber das Deutsche als Objekt der grammatischen Zergliederung, muß die Muttersprache den Stoff hergeben, woran wir uns grammatisches Verständnis erwerben, so stören wir das unbefangene Verhältnis des Kindes zur Muttersprache.

Weiter! Der Zwang zu grammatisch richtigem Denken besteht für den, der in die alten Sprachen übersetzt, immer und überall. Anders im Deutschen, in der Muttersprache. Mögen dem Schüler diese oder jene grammatischen Formen und Beziehungen im Satze durchaus klar im Bewußtsein haften, das hindert nicht, daß er die folgenden Sätze, die er versteht oder zu verstehen glaubt, vielleicht vom stofflichen Interesse zu sehr angezogen, überliest und sich der grammatischen Zusammenhänge durchaus nicht bewußt wird. Dies und noch mehr gibt unser Gegner zu, wenn er sagt: 'Man kann den Gedanken, den ein Satz ausdrückt, aufs schärfste erfassen, ohne den Satz grammatisch analysieren zu können' (Pr. Jahrb. 417). Sobald aber ein grammatisch fehlerloses Latein vom Schüler verlangt wird, muß er den deutschen Satz grammatisch analysieren. *Quae legentem fefellissent, transferentem fugere non possunt.* Daß das Übersetzen dazu nötigt — darin liege nämlich sein logischer Wert —, den Sinn des zu Übersetzenden mit aller Schärfe aufzufassen, betont Havenstein ausdrücklich (Säem. 352). 'Die grammatischen Beziehungen des zu Übersetzenden' wäre hier wohl richtiger. Wenn aber weiter gesagt wird, dazu könne und müsse der Schüler gebracht werden, auch wenn er nicht zu übersetzen hat, so fordert man etwas, was für ihn unerreichbar ist, der armen Muttersprache aber Gewalt antut.

Einem reformfreudigen Manne wie Havenstein sind solche Denkvorgänge 'logisch nicht sonderlich wertvoll', die stilistischen Übungen der Oberklassen des Gymnasiums sind ihm allein Gedächtnisübung, auf sprachlichem Wissen beruhend, ein richtiges Hinübersetzen ist nach seiner Meinung im wesentlichen durch Nachblättern im Buche des Gedächtnisses aufzufinden. Hierauf ist zu erwidern, daß bei der Aneignung stilistischer Wendungen zwar das Gedächtnis mitwirken muß, daß aber ihre Anwendung im logischen Zusammenhang des Satzes wohl Nachdenken und Überlegung erfordert. 'Wohin man greift, da 'trifft man auf Beispiele, daß durch die Bemühung um den richtigen lateinischen

'Ausdruck der Verstand genötigt wird, einen Gedanken schärfer zu erfassen, 'logische Beziehungen klarer ins Bewußtsein zu bringen, als es innerhalb des 'gewohnten Geleises der Muttersprache geschehen würde.'[1]) Die Fähigkeit der Schüler, 'sich instinktmäßig korrekt lateinisch auszudrücken' (Pr. Jahrb. 418), schlage ich nicht hoch an; wie leicht könnte dies Raten — denn mehr ist es im Grunde doch nicht — ein 'Danebenraten' werden! 'Wenn ich nicht weiß, wie man im Lateinischen im Unterschiede vom Deutschen die Wörter zu stellen, einen Satz zu bauen und dies und das auszudrücken hat, so nützt mir alles Suchen nicht das geringste' (Pr. Jahrb. 418). — Den Satz könnte man so etwa variieren, und er stimmte wohl eher: 'Wenn ich nicht nachdenke, wie ich dies und das auszudrücken, einen Satz zu bauen habe, so nützt mir das ganze Gedächtnis nicht das geringste.' Wird der altsprachliche Unterricht stellenweise so schlecht gegeben, wie Havenstein ihn voraussetzt, so daß das Hinübersetzen über eine mechanische Übung nicht hinauskommt, so liegt das nicht am Unterricht, sondern an der schlechten Art, wie er gegeben wird. Dann darf man ihm aber nicht guten deutschen Unterricht gegenüberstellen, sondern nur einen entsprechend schlechten. Ich wäre gespannt auf die lateinische Übersetzung, die ein Oberprimaner, sich stützend auf mechanische Übung, ohne Reflexion auf die sprachlichen Vorgänge, angefertigt hat. Besser könnte ich mir den Fall denken, daß Schüler einen fremdsprachlichen Text, dessen Inhalt und Sinn so ziemlich aus dem Zusammenhange sich ergäben, wenn er dazu noch von starkem stofflichen Interesse für sie wäre, sinngemäß, inhaltlich richtig, übersetzten, ohne die grammatischen Zusammenhänge und Formen klar erkannt zu haben. Ich erinnere mich hierbei gerade eines Mitschülers aus der Prima, der in diesem Punkte Erstaunliches leistete.

Sätze wie: 'Glaubt denn auch nur wirklich jemand im Ernst, er sei dadurch wahrhaft gefördert worden, daß er in Prima mit einer gewissen Gewandtheit Phrasen über die Helden des Altertums, über Cicero und die Tugenden aneinanderzureihen lernte', sind für einen objektiv urteilenden und abwägenden Menschen wenig beweiskräftig und überzeugend mit Rücksicht auf das, was Havenstein, wie er sagt, 'mit Ruhe und Besonnenheit' vorträgt und glaubhaft machen will. Der Umstand, daß einem Sextaner die Unterscheidung z. B. von dem Zeitadverbium 'da'(*tum*) und der gleichlautenden Konjunktion 'da'(*cum*), ferner des Demonstrativums und Relativums 'das' bei den ersten vorkommenden Fällen noch wenig geläufig ist, beweist meines Erachtens nichts Bestimmtes über die Begabung des Jungen, wie Havenstein meint (Säem. 351), sondern nur, daß sein deutsches Sprachgefühl noch unentwickelt ist, daß er zu einem bewußten Nachdenken über sprachliche Erscheinungen noch nicht weit vorgedrungen ist. Weil nun das Hinübersetzen jedesmal hier zur Prüfung und scharfen Unterscheidung nötigt, prägt sich auch im Deutschen der Bedeutungsunterschied besser ein.

Als Grund, weshalb der Urheber des hier besprochenen Vorschlages gram-

[1]) Cauer, Gramm. mil.[3] 47.

matische Übersetzungsübungen für die geistige Erziehung eines Sextaners so gering wertet, gibt er an, der Schüler könne 'zu einem wirklichen Verständnis der grammatischen Beziehungen der Satzteile nicht gebracht werden' (Pr. Jahrb. 414). Ich meine, den grammatischen Denkprozeß, wenn auch in seiner einfachsten Form, bewußt durchzudenken, das ist immer ein bleibender, nicht zu unterschätzender geistiger Gewinn für das zum Denken noch ungeschulte Gehirn des Kindes; für seine spätere logische Schulung soll hier der Grund gelegt werden.

'Wieviel Verdruß und Unmut würde mit den bewußten Übersetzungsübungen von unseren höheren Schulen verschwinden!' meint Havenstein (Säem. 354). Das, was an das logische Denken eines Jungen hohe Anforderungen stellt und ihm viel Kopfzerbrechen macht, hat für denjenigen, dessen Geist gern abschweift und an strenge Gedankengänge schlecht gewöhnt ist, meist etwas Unbequemes, Lästiges. Der logische Gedankenweg, den er beim Hinübersetzen gehen muß, ist freilich nicht mit Rosen bestreut. 'Wir können aber nichts dafür, daß bei einer echten Bildung auch heute noch nur die Früchte süß sind, aber die Wurzeln bitter.' [1]) Daß unter diesen Umständen einem schwachbegabten Schüler vollends, zumal bei eigenem schlechten Erfolge und den besseren Fortschritten seiner Mitschüler, Verdruß und Unmut kommen, ist kaum zu verwundern. Nun erfordert das Übersetzen aus den alten Sprachen, wenn es ernstlich betrieben wird, nach den Worten Havensteins ein mindestens ebenso beharrliches Achtgeben und Sich-Konzentrieren des Schülers (Pr. Jahrb. 419). Ich bin überzeugt, ebendasselbe Gefühl des Unmutes und Verdrusses würde im Schüler aufsteigen, wenn beim Herübersetzen — vorausgesetzt, daß die Anforderungen ebensohoch gestellt sind wie beim Hinübersetzen — der Erfolg ausbliebe. Diese quälende und verdrießliche Empfindung hat also zum großen Teil ihren Grund in dem teilweisen oder völligen Mißerfolge in der Aneignung eines schwierigen, weil andauerndes Nachdenken erfordernden Stoffes. Diesen Stoff nun, seien es lateinische Übersetzungsübungen oder etwa mathematische Gedankenreihen, — auch hierauf wird ja als auf ein geistanspannendes und konzentrierte Tätigkeit erforderndes Unterrichtsfach besonders von Havenstein hingewiesen — deswegen streichen zu wollen, ist sicher kein 'Gewinn', nein, das Gegenteil.

Die Praxis der möglichst frühen Erlernung einer Fremdsprache würde dadurch nicht begründet und gerechtfertigt, heißt es an einer anderen Stelle, 'daß die Kinder dadurch ein abstraktes Verständnis erwürben, das sie an der deutschen Sprache nicht erwerben könnten. Dies ist ein sonderbarer Irrtum. In Wahrheit lernt das Kind die fremde Sprache nicht viel anders, als es die Muttersprache gelernt hat'. Die überzeugende Aufklärung über den Irrtum sowie den Beweis für den letzten Satz bleibt unser Gegner schuldig. Die Muttersprache lernt das Kind vermöge seines Nachahmungstriebes durch ständige Gewöhnung gleichsam spielend, mühelos; es eignet sich die Muttersprache an, ohne über grammatische Formen und Beziehungen sich Rechenschaft abgelegt zu haben.

[1]) O. Immisch in einem Vortrage über 'Die Bedeutung der humanistischen Bildung für die Gegenwart' (Das human. Gymnasium 1913 Heft I/II) S. 50.

Anfangs hat es nur das Lautbild von Wörtern und Sätzen im Ohr und spricht sie mechanisch nach; später, wenn es schon einige Übung in der Muttersprache hat, wird ihm erst das Schriftbild vor Augen gestellt, und es angehalten, die Sprache mit Bewußtsein zu betrachten. Anders verhält es sich dagegen mit der Erlernung einer Fremdsprache. Da wird der Schüler gezwungen, zugleich das Auge zur Erkenntnis und Einprägung des Schriftbildes wie das Ohr zur Festhaltung des Klangbildes der fremden Wörter anzustrengen; es ist für ihn von Anfang an ein mit Bewußtsein vollzogener Prozeß. Und dieser Übersetzungsprozeß ist komplizierter als es auf den ersten Blick scheinen möchte; es findet ständig eine Wechselwirkung statt. Der zugrunde liegende Gedanke, den der redende Schüler zu suchen und auszudrücken hat, ist für den hörenden Schüler zugleich gegebenes grammatisches Ausdrucksmittel, und für diesen wird nun unwillkürlich dies grammatische Ausdrucksmittel zur grammatischen Erscheinung, die vor ihm liegt in dem fremdsprachlichen Texte. Wenn die Erlernung der Mutter- und Fremdsprache im Grunde dasselbe wäre, wie erklären sich dann die großen Schwierigkeiten, die das Kind, das doch nach der Behauptung Havensteins einen ähnlichen Lernprozeß schon durchmachte, zu überwinden hat, daß es so wenig Geschicklichkeit und so viel Unbeholfenheit und Unkenntnis bei der Aneignung einer Fremdsprache vielfach an den Tag legt?

Dem Französischen ist im Sprachenbetrieb der Oberrealschule hinsichtlich der logisch-formalen Bildung dieselbe Stellung angewiesen, wie dem Lateinischen an den Gymnasien. Es ist nun nicht einzusehen, warum nicht auch auf diese Sprache die Forderung, das Hinübersetzen fallen zu lassen, ausgedehnt wird. Havenstein müßte denn annehmen, daß diesen französischen Übersetzungsübungen kein formaler Bildungswert zukomme, sondern daß sie nur um des praktischen Zweckes willen unentbehrlich seien. Da wird sich unser Gegner bei demjenigen Teil der neusprachlichen Lehrer, die diesen Unterricht mit Recht geistbildend zu gestalten wünschen, schlechten Dank verdienen.

Ferner! Der fremdsprachliche Unterricht des Lateinischen würde, wenn der Schüler nur ins Deutsche übersetzen müßte, viel Abwechselung und damit ein gut Teil Frische und Lebendigkeit verlieren. Das ewige Einerlei des Herübersetzens würde auf den Geist auch des regsamsten Jungen auf die Dauer ermüdend wirken. Abwechselung im Unterricht ist aber ein sehr gutes Mittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit. Man sage doch nicht allzu vertrauensselig wie Havenstein: 'Der rechte Lehrer bedarf der Übersetzungsübungen nicht, um die Schüler zu fesseln und dauernd bei dem Gegenstand zu halten. Bei ihm ist jede Stunde ganz von selbst eine Erziehung zur Aufmerksamkeit und Konzentration' (Pr. Jahrb. 420).

Die Grammatik soll nach dem Urteil erfahrener Pädagogen beim Übersetzen ins Deutsche möglichst wenig oder nur so viel, wie eben zum Verständnis des Inhaltes nötig ist, herangezogen werden. Wie würde unser Reformator diese Regel beachten können, da er ja fortwährend auf alle möglichen grammatischen Einzelheiten, die dem, der das Hinübersetzen geübt hat, etwas Geläufiges sind, eingehen muß? Besonders gilt dies für die Behandlung syntak-

tischer Fragen, wo Havenstein freilich keine besonderen Schwierigkeiten vermutet und findet. 'Vermutlich (!) würde es sich empfehlen, die syntaktischen 'Belehrungen an die Lektüre anzuschließen, aus den vorgekommenen Fällen die 'Regeln abzuleiten und die Grammatik nur zur Systematisierung der gewonnenen 'Kenntnisse zu benutzen. Wenn man dabei, um eine Konstruktion den Schülern 'bewußter zu machen, gelegentlich auch einmal ein paar Sätzchen ins Lateinische 'oder Griechische übersetzen ließe, so wäre das natürlich auch kein Schade.' (Pr. Jahrb. 431.) Man sieht, wohin man kommt, wenn man alles in der Sprache induktiv anfassen und behandeln will. Auf eine Vermengung von Lektüre- und Grammatikstunde kommt Havenstein hinaus. Hierdurch ginge aber der schönste Duft, der über einem Dichterwerke liegt, verloren, der Dichter selbst würde dem Schüler gar bald verleidet werden. Außerdem, wie soll der Lehrer es praktisch anfassen, dem Schüler Latein beizubringen, so daß dieser in den Stand gesetzt wird, ohne 'diese inhaltleeren Übersetzungsübungen' von Anfang an doch das Übersetzen aus dem Lateinischen tadellos zu bewerkstelligen? Doch darauf werde ich noch zu sprechen kommen. Wenn man auch mit Havenstein 'die Erfahrung noch nicht kennt, die hier allein völlige Sicherheit geben könnte', so kann man doch die bisherige Erfahrung heranziehen, um die Gründe für oder wider seinen Vorschlag zu prüfen. Und aus dieser ergeben sich Gründe, schwerwiegende Gründe genug, ihn abzulehnen. Freilich gilt die Erfahrung Havenstein nicht viel. 'Jedenfalls sollte man nicht glauben, mich mit dem Worte «Erfahrung» schon widerlegt zu haben'; wenn es aber ihm für seinen Beweis paßt, sollen allerlei Erfahrungen (Pr. Jahrb. 429) und auch seine eigene (ebd. 413) berücksichtigt werden.

Wie er als Ersatz für das Übersetzen ins Lateinische das Auswendiglernen aus griechischen und römischen Dichtern und Schriftstellern empfehlen und dies als einen wertvollen geistigen Besitz bezeichnen kann, das zeigt unsern Reformator des lateinischen Unterrichts noch in dem Irrtum befangen, als ob die Vermittelung eines möglichst großen Nebeneinander von Kenntnissen das Hauptziel des Unterrichts sei.[1]) 'Zunächst wird der alte pädagogische Grundsatz mehr zu Ehren kommen, daß Können und nicht Kennen der Hauptzweck des Unterrichts sein muß'; wichtig ist dieser Satz dadurch, daß ein Realschulmann es ist, der ihn vor kurzem schrieb.[2]) Man bedenke weiter dies: beide Tätigkeiten — Übersetzen aus dem Deutschen und Aneignung reichlicher Proben antiker Poesie — wenden sich an ganz verschiedene Seiten und Kräfte des Geistes, die eine kann also nicht durch die andere ersetzt werden.

Das Übersetzen aus den alten Sprachen wird ein gutes Mittel zur Prüfung und Erprobung der Intelligenz genannt (Pr. Jahrb. 424); in scharfem Gegensatze dazu wird der Gedanke entwickelt (ebd. 417): 'Wenn ein Schüler bei dieser

[1]) Ich verweise auf die treffenden Ausführungen, die Zeller vor fast 30 Jahren geschrieben hat ('Über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichtes für das geistige Leben'), Deutsche Revue 1884 S. 388.

[2]) Oberrealschuldirektor zu Hamm Dr. Blencke; 'Die Umschau' XVII. Jahrg. Nr. 17. Der Artikel heißt: 'Wie erziehen wir unsere Kinder für das öffentliche Leben?'

'Analyse [des Satzes] versagt, haben wir noch durchaus kein Recht, an seiner 'Denkkraft zu zweifeln und ihn dumm zu nennen. Denn es ist sehr wohl mög-'lich, daß seine Denkkraft sich in einer dem Grammatischen abgewandten Rich-'tung bewegt und auch beweist.' Welches von beiden ist richtig? Es werden die Assyriologen und Ägyptologen, 'die die Keil- und Bilderschrift doch gewiß enträtseln, ohne das Übersetzen ins Assyrische und Ägyptische geübt zu haben', ins Feld geführt, um den Vorschlag Havensteins beweiskräftig zu machen. Aber wie kommt es denn, daß jene Gelehrten imstande sind, die fremden Sprachdenkmäler ohne umständliches Übersetzen zu verstehen? Zum guten Teil doch daher, daß sie in ihrer Jugend das umständliche, bewußte Übersetzen am Lateinischen und Griechischen geübt haben, wovon der Habitus des Geistes, der sich in die fremde Denkart hineinversetzen kann, geblieben ist und nun unbewußt und im stillen wirkt. Auch die Gestaltung des griechischen Unterrichts von O II ab führt Havenstein an, alles zu dem Zwecke, darzutun, daß man aus einer fremden Sprache übersetzen kann, ohne in diese Sprache zu übersetzen. Ja, wer bestreitet denn die Möglichkeit? Nur das muß man entschieden bezweifeln, daß eine solch einseitige Behandlung der lateinischen Sprache ohne Nachteil für die logisch-formale Ausbildung der Schüler bleiben wird. Solange Havenstein die Beschäftigung mit dem Lateinischen, die als vornehmstes Ziel hat und haben muß, die Denk- und Urteilskraft der Schüler zu üben und auszubilden, eine unberechtigte Unterrichtspraxis[1]) nennt, ist mit ihm nicht zu rechten.

Den Übungen im Lateinschreiben und -sprechen wird der rechte Ernst abgesprochen, der über diesen Übungen in den neueren Sprachen walte. Mit anderen Worten, es fehlt den Schülern die Einsicht von der praktischen Verwendbarkeit des Lateinischen, und darum der mangelnde Eifer und Ernst. Ja, welcher Schüler wird in den ersten Jahren überhaupt den praktischen Nutzen der von ihm zu erlernenden Sprache überschauen und sich bei der Wahl der Fremdsprache von derartigen Gesichtspunkten leiten lassen? Nein, die Eltern sind es, die das Kind vielfach für den Beruf prädestinieren und es mit Rücksicht darauf diese oder jene Sprache erlernen lassen.

'Die alten Sprachen sind nun doch wirklich tot, und ich meine, man sollte sie ruhen lassen', heißt es an einer Stelle (Säem. 349); nach der Deutung und Auffassung Havensteins: 'ihr Leben ist beschlossen in Literaturen, die sie hervorgebracht haben, sie entwickeln sich nicht fort und dienen daher nicht mehr dem Ausdruck des gegenwärtigen Lebens' (Pr. Jahrb. 411). Wie man nun auf der einen Seite sprechen kann von den lebendigen Kräften der antiken Literatur (ebenda) und von der erhöhten Bedeutung und Wirkung, welche die alten

[1]) Auf der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Hamburg 1905 sprach der Senator von Melle die anerkennenden Worte (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1905 S. 58): 'Der warme Hauch der Begeisterung, der durch Ihre Reihen geht und den 'wir angesichts der errungenen Erfolge mit Ihnen fühlen, erfüllt uns mit dem Glauben, daß 'die Sprachen und die Kultur des Altertums nach wie vor ein hochgeschätztes Bildungs-'mittel des höheren Unterrichts bleiben werden.'

Schriftsteller (nach dem Vorschlage Havensteins) im Unterricht doch haben sollen, auf der anderen Seite aber fordert, die in der Entwickelung abgeschlossene Sprache ruhen zu lassen, ist mir unklar. Auf welche Weise denn sollte der Schüler ohne umfassendes Grammatikstudium, ohne liebevolle Vertiefung in all die sprachlichen Einzelheiten und Eigenheiten die in den Literaturen niedergelegten Geistesschätze heben können? Die Übersetzungsübungen bilden eine kräftige und oft willkommene Stütze für das Herübersetzen. Welcher Lehrer hat nicht in der Lektürestunde bei dem gemeinsamen Ringen um das Verständnis und die Übersetzung einer dunklen, schwierigen Stelle auf einen in der Grammatikstunde erarbeiteten lateinischen oder griechischen Ausdruck zurückgreifen müssen?

Wo vom Gegner die ganz speziellen technischen Fragen, wie er sich den lateinischen Unterricht vorstellt, so eben nur angeschnitten werden, da erkennt man die erheblichen Schwierigkeiten, die sich bei der Ausführung des Vorschlages ergeben würden. Wenn ich ihn recht verstehe, soll bis Tertia ein Übungsbuch mit nur lateinischen Übungstücken gebraucht werden, von da an überhaupt nicht mehr; mit der Einprägung unflektierter Wörter hätte der Schüler in Zukunft viel weniger Mühe; bei Präpositionen wie z. B. *propter* soll nur die Bedeutung gelernt werden, nicht der Kasus, den sie regieren. ‘Die Genusregeln müssen doch auch nur deshalb heute so fest eingeprägt werden, damit beim Übersetzen ins Lateinische nicht allzuviele Fehler gemacht werden’ (Pr. Jahrb. 433). Wie aber, wenn nun *propter* im lateinischen Texte nicht bei dem zugehörigen Substantiv steht, ferner wenn das Adjektiv von der Seite seines Substantivs losgerissen ist und zwei oder mehr verschiedengeschlechtliche Substantive mit Adjektiven im Satze sich finden, wie das bei der Dichterlektüre etwas ganz Geläufiges ist? Ohne Kenntnis des Genus der Wörter wäre auch hier die Lösung der Frage, welche Adjektive und Substantive zu verbinden seien, undenkbar, auch das Herübersetzen würde ein Herumtappen im Ungewissen sein. Es bleibt bestehen: wer eine Fremdsprache nur von einer Seite her anfaßt und betrachtet, wird nie zu einem vollen, allseitigen Verständnis ihrer selbst gelangen. Man bedauert, keine ausführlicheren Vorschläge über die Gestaltung des Unterrichts zu hören.

‘Ein zwingender Beweis ist freilich mit alledem nicht gegeben’ (Pr. Jahrb. 430); und doch hat Havenstein ihn uns ausdrücklich mehrmals versprochen. Trotz dieses Eingeständnisses dennoch alles auf ein Experiment, dessen ‘glänzendes Gelingen’ zwar prophezeit wird, ankommen zu lassen, wäre zu viel verangt. Man erlasse uns diesen aussichtslosen Versuch. Möge seine offizielle, auch probeweise Ausführung immer ein frommer Wunsch seines Urhebers bleiben. Eine ‘Vereinfachung’ des altsprachlichen Unterrichts, wie Havenstein sie vorschlägt, wäre in der Tat eine Verschlechterung.

SCHÜLERHERBERGEN UND FERIENWANDERUNGEN

Von Franz Cramer

Nun reicht mir Stab und Ordenskleid
Der fahrenden Scholaren,
Ich will zur guten Sommerszeit
Ins Land der Franken fahren.

Weder 'Pfadfinder' noch 'Wandervogel' sind es, die ich diesmal dem Leser näher bringen will, vielmehr ein anderes Förderungsmittel gesunden Jugendwanderns, das in den letzten Jahren weniger im Vordergrunde der lauten Erörterung gestanden hat, das aber unsere Aufmerksamkeit um so mehr verdient, als es seinem Zwecke sehr wohl entspricht und in der Stille immer weitere Verbreitung und Ausgestaltung gewinnt: ich meine die freien Ferienwanderungen auf Grund von Schülerherbergskarten. Zu dieser Art des Schülerwanderns ist weder Kochtopf und Lagerzelt unbedingt erforderlich, noch auch Uniform und sonstige Rüstung. Dies Wandern kann sich freilich nur in den Ferien abspielen, aber es stört infolgedessen auch in keinem Falle die Aufgaben des Unterrichts. Wenn ich diesen Zweig der mannigfachen Veranstaltungen, die unsere Jugend mehr denn früher zur freien Gottesnatur, der unerschöpflichen Quelle wahren Frohsinns, echter Lebensfreude und körperlichen Wohlbehagens hinführen sollen, besonders hervorzuheben gedenke, so geschieht es nicht zuletzt, weil ich eine lange Zeit als Direktor wie auch nacheinander als Vorsitzender zweier großen Ortsgruppen des Eifelvereins in das Wesen und den Betrieb der Schülerherbergen und der darauf gegründeten Schülerwanderungen näheren Einblick gewonnen habe.

Vor annähernd dreißig Jahren (1884) gründete der Fabrikbesitzer Guido Rotter in Hohenelbe (Deutsch-Böhmen) einen Verein für deutsche Schülerherbergen, in denen wandernde Schüler freie Unterkunft finden sollten. Nicht als eine Unterstützung nur für Unbemittelte ist solche Unterkunft gedacht, sondern die Gleichheit des Wanderns und des Quartiers soll gerade sozial ausgleichend wirken: ein Unterschied zwischen arm und reich wird nicht gemacht. Dieselbe Gleichheit in der Behandlung, die die Schule kennt, soll auch in der fröhlichen Ferienzeit gelten; so wird von dem armen Schüler der Gedanke ferngehalten, daß er mit anderem Maß gemessen werde, als der Sohn wohlhabender Eltern. Und wie die Erfahrung beweist, ist die Nachfrage nach Schülerherbergskarten aus allen Kreisen unserer Schülerschaft gleich stark. Da es sich um selbständiges Wandern, ohne Aufsicht und Bevormundung irgendwelcher Führer, handelt, so werden Ausweiskarten nur an Bewerber ausgeteilt,

die den Oberklassen höherer Lehranstalten (oder auch bereits der Hochschule) angehören; auch müssen sie deutschen Stammes — Reichsdeutsche oder Österreicher — sein und mindestens 16 Jahre zählen. Die Karten, anfangs für 30 Pf. erhältlich, werden jetzt um 2 Mk. verabfolgt; diese Erhöhung erklärt sich daraus, daß die allzu geringe Vergütung manche Schüler veranlaßte, sich eine Karte geben zu lassen, um 'für alle Fälle' gerüstet zu sein, also auch ohne die feste Absicht der Benutzung zu haben.

Die Hauptleitung in Hohenelbe versendet alljährlich im April das Verzeichnis der Herbergen nebst den Anmeldevordrucken an zahlreiche höhere Lehranstalten. Auf die Anmeldungen hin erhalten dann die Direktoren der Anstalten die entsprechende Zahl von Karten, die von den bestellenden Schülern eigenhändig unterzeichnet und danach vom Direktor mit dem Anstaltssiegel versehen werden. So ist etwaigem Mißbrauch möglichst vorgebeugt. Da bisher alle anfänglichen Besorgnisse, die wandernden Jünglinge möchten, sich selber überlassen, über die Stränge schlagen, der Schule Unehre machen und der Öffentlichkeit Ärgernis geben, sich als grundlos erwiesen haben, insofern nur ganz vereinzelt sich unerhebliche Unzuträglichkeiten zeigten, die zudem mehr auf Rechnung noch unvollkommener Herbergseinrichtungen als der jugendlichen Wanderer zu setzen waren — so sind die allermeisten Anstaltsleiter (namentlich, wie ich aus genauer eigener Erfahrung weiß, im Rheinlande wie auch in Westfalen) der ganzen Einrichtung wohlgeneigt, wofern sie überhaupt frischfröhlichem Wandern die rechte Bedeutung für unsere Jugenderziehung beimessen.

Während der Verein in den ersten Jahren seines Bestehens sich fast ausschließlich auf das österreichische Gebiet des Riesen- und Erzgebirges beschränkte, dehnte er seine Tätigkeit doch bald über die näherliegenden Teile Sachsens und Preußens aus, blieb aber doch lange dem Westen Deutschlands fremd. Dann aber, als endlich das Eis gebrochen war, im ersten Lustrum des neuen Jahrhunderts, blühte gerade in den westlichen Landesteilen, so im Sauerlande und in der Eifel, die Saat der Vereinstätigkeit mächtig auf. Waren im Jahre 1886 zusammen nur 300 Besuche von Herbergen (deren es damals nur 6 mit 24 Betten gab) zu verzeichnen, so war 1908 die Zahl der Besuche auf 25000 gestiegen, die der Herbergen auf 300 mit 1100 Betten. Jetzt gibt es schon annähernd 400 Herbergen.

Besonders stark entwickelt ist die segenspendende Tätigkeit des Herbergswesens u. a. in der Eifel, sowie längs der Rheinhöhenwege von Godesberg und Honnef nach Bingen und Rüdesheim. Verwalter dieses Gebietes ist Hans Hoitz, selbst bis vor kurzem an einem Gymnasium (zu Köln) als Lehrer tätig und nun ganz den Zielen und Bestrebungen des Eifelvereins (dessen Mitgliederzahl jetzt die 20000 überschritten hat) dienend, ein Wanderfreund, der mit unermüdlicher Hingebung das Schülerherbergswesen im Ufergebiet des Rheines und namentlich in der Eifel ins Leben gerufen und zur Entfaltung gebracht hat. Mehr als 60 Herbergen sind jetzt über das ganze Eifelgebiet zerstreut, aber so angeordnet, daß die Wanderer stets nach angemessenem Tagesmarsch

zum Abend in den nächsten Herbergsort gelangen können. Dabei sind jetzt die Unterkünfte, dank der Förderung aller beteiligten Kreise, so gut eingerichtet, daß sie allen billigen Anforderungen in gesundheitlicher Rücksicht und an Bequemlichkeit entsprechen. Massenquartiere in Dielen oder auf Heuboden und dergl. werden nach Möglichkeit vermieden; solche Art mag den Schimmer einer vermeintlichen Romantik an sich tragen, führt aber erfahrungsmäßig bisweilen zu Unzuträglichkeiten. Einen Vorteil des Ferienwanderns mit Ausweiskarten erblicke ich gerade darin, daß Ansammlungen größerer Gruppen, die an und für sich schon verschieden geartete Naturen zusammenbringen und oft selbst bei guter Aufsicht nicht ganz leicht regiert werden können, von selbst vermieden werden, und daß der völlig selbständige, freie, von keiner Seite beeinflußte Entschluß, sich der Ordnung der Ausweiskarten und der Herbergsleitung zu unterwerfen, eine gewisse Gewähr gesitteten und wohlanständigen Benehmens in sich birgt. Der Jüngling, der aus freier Lust und Liebe heraus sich mit ein paar Freunden zum rüstigen Wandern zusammentut, wird von vornherein nicht zu jenen gehören, die die Fremde aufsuchen, um dort noch ungestörter als sonst die Pfade ungezügelter Willkür zu beschreiten und den Genüssen bequemen, erschlaffenden Wohllebens zu huldigen.

Eine Unvollkommenheit des hier beschriebenen Schülerwanderns ist eine Folge seines Vorzuges: da nur reifere Schüler naturgemäß Ausweiskarten erhalten können, bleibt die Wohltat dieses Wanderns den kleineren Schülern vorenthalten. Und doch ist es wünschenswert, daß die gleiche Lust schon im Knaben geweckt werde, damit glückliche Keime nicht etwa durch mangelnde Pflege verkümmern und verdorren. Hier kann nun segensreich, wenn im richtigen Sinne aufgefaßt und geleitet, jene große Bewegung der Jugendpflege zu wirken vermögen, die man unter dem Namen 'Wandervogel' zusammenfaßt; aus gleichen Gesichtspunkten sind unsere jungen 'Pfadfinder' freudig zu begrüßen. Nur muß das eine oberster Grundsatz sein, daß, soweit unsere Schuljugend und ihre Erziehung in Betracht kommt, die Schule und ihre Organe die Fäden der Bewegung in der Hand halten, damit die Gewähr einer gesunden Entwicklung gegeben sei und Ziel und Maß im ganzen wie im einzelnen sich bestimmen lasse. —

In wie starkem Maße gerade auch die Großstädte mit ihrer Jugend an unseren Schülerwanderungen beteiligt sind, dafür einige Zahlen, die der Vorstand des Haupteifelvereins bekannt gegeben hat: Im Jahre 1910 gewährten allein die Eifelherbergen 1762 Freiquartiere an Schüler aus Köln, 1585 an solche aus Aachen; es folgen Düsseldorf mit 931, Bonn 705, Elberfeld 569, München-Gladbach 374 usw. Inzwischen sind die Ziffern noch erheblich gestiegen, besonders seitdem in den letzten Jahren Behörden und Stadtverwaltungen dem Werke in steigendem Maße ihre Aufmerksamkeit und Unterstützung geliehen haben; auch das Unterrichtsministerium und die Provinzialbehörden haben die Sache der Schülerwanderungen gefördert, ja unser Kaiser selbst hat dem Eifelverein 2000 Mk. zu gleichem Zwecke gespendet.

Eine Vertrauensstellung innerhalb der ganzen Einrichtung kommt jedem einzelnen 'Herbergsleiter' zu: er sorgt nicht bloß für Unterbringung der jugend-

lichen Gäste, sondern steht ihnen auch mit seinem Rate und seiner Fürsorge zur Seite; an vielen Stellen ist auch eine kleine Bücherei (meist Reisehandbücher) eingerichtet, so daß bei Eintritt ungünstiger Witterung für Unterhaltung gesorgt ist. Erstaunlich ist es, das die Berichte dieser Herbergsleiter fast durchweg über das Benehmen der Wanderer sich günstig ausdrücken. Wenn wir von 'Herbergen' sprechen, so sei doch ausdrücklich hervorgehoben, daß nach Möglichkeit Wirtshäuser bei dieser Einrichtung vermieden werden, so daß die Schüler dem Gasthausleben mehr oder weniger entrückt sind. Was ich selbst auf meinen Wanderfahrten an Rhein und Mosel, in der Eifel und im Taunus und Westerwald, im Sauerland und Harz wahrgenommen habe, stimmt damit überein und hilft die Anschauung stützen, daß auch bei diesen selbständigen Ferienwanderungen unserer reiferen Schüler der Mensch mit seinen größeren Zwecken wächst. In der ganzen Art der Einrichtung liegt ein Zug aufs Ideale: nicht nur, daß neuerdings Preise für gute Schilderungen des Gesehenen und Erlebten ausgesetzt werden, um zum rechten Beobachten anzuregen, sondern immer mehr öffnen sich den Inhabern von Ausweiskarten die Pforten der Museen und sehenswerten Innenbauten: Städte wie Köln, Trier, Mainz usw. haben bereits ihre kostbarsten Sammlungen und wertvollsten Sehenswürdigkeiten den Karteninhabern geöffnet, und mehr als einmal konnte ich wahrnehmen, wie ein Herbergsleiter — zu diesen gehören vielfach Pfarrer, Bürgermeister, Lehrer, Professoren und andere gebildete Männer — die Denkmäler des Ortes in Kunst und Natur den schau- und wißbegierigen Jünglingen in gemeinsamem Betrachten und Besprechen näher brachte. Und welch stimmungsvoller Empfang, wenn, wie ich es in einem schönen Rheinstädtchen sah, die wanderfrohen Gäste in eine stattliche, aus den Tagen mittelalterlichen Glanzes stammende Torburg geleitet werden, allwo eine lange Reihe einladender Betten den Söhnen des XX. Jahrh. zu erquickendem Schlummer bereitet war! Und wenn sie aufwachten, fiel der Blick auf den belebten Strom, die Rebenhügel am Ufer, und in den Wellen spiegelten sich die Türme der alten, trutzigen Wehrbauten ebenso wie der ehrwürdigen Stadtkirche und des hochgiebeligen Rathauses.

Wie sollte da das empfängliche Herz der Jugend nicht in reiner frischer Lust aufjauchzen und sich willig öffnen all den erhebenden und veredelnden Eindrücken, die aus dem ungezwungenen Zusammenklang von Freiheit und Natur, Kunst und Leben, Vergangenheit und Gegenwart sich ergeben! Die Poesie des Jugendwanderns im Verein mit geistigen Bildungswerten ist mir einmal besonders sinnfällig geworden, als ich auf der Saalburg, in der alten Römerfeste und inmitten der sonnenglänzenden Baumwipfel der Taunuswälder, eine kleine Wandergesellschaft meiner (Düsseldorfer) Primaner traf. Sie bemerkten mich nicht, weil sie vor dem Antoninus-Standbild in eifrigem Meinungsaustausch standen; einer hatte gerade aus einem 'Saalburgführer', den sie sich erstanden hatten, eine Erläuterung vorgelesen, die nun näher erörtert wurde. Sie hatten offenbar schon eine ziemliche Morgenwanderung hinter sich; das zeigten die bestaubten Gamaschen und die geröteten Wangen; einer hatte

dabei die 'Zupfgeige' auf der Schulter, ein anderer sonstiges Wanderzeug, und alle trugen den Rucksack. Als ich sie begrüßte, knüpften sie gleich an einen Vortrag an, den ich vor kurzem in der Schule über Limesanlagen usw. gehalten, und zeigten dabei, daß sie bei ihrer bisherigen Wanderung durch Westerwald und Taunus keineswegs bloß öde 'Kilometerfresser' gewesen waren, sondern auch für die Spuren der Vorzeit ein offenes Auge gehabt hatten. Nach Heidelberg und zu den 'sonndurchglänzten Au'n', die der Scheffelschen Muse gefielen, wollten sie noch weiter ziehen und dann auf der anderen Rheinseite über Worms, Mainz, Trier die Heimat wieder aufsuchen. Als ich dann meines Weges fürbaß ging, hörte ich sie im Schatten des Mithras-Heiligtums ein frischfröhliches deutsches Lied singen, und beim hellen Klang des Saitenspiels trug linde Sommerluft mir den Sang fahrender Scholaren zum Ohr:

Wohlauf die Luft geht frisch und rein,
Wer lange sitzt, muß rosten.
Den allersonnigsten Sonnenschein
Läßt uns der Himmel kosten.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER VEREIN SCHWEIZERISCHER GYMNASIALLEHRER UND DER ANGEGLIEDERTEN FACHVEREINE

hielt am 5. und 6. Oktober 1913 in Baden die 52. Jahresversammlung ab. Der Verein hat von früher her den Namen 'Gymnasiallehrerverein' beibehalten, aber seit der Erweiterung im Jahre 1908 ist er vielmehr die offizielle Vertretung des gesamten Lehrerstandes der höhern schweizerischen Mittelschulen, indem nun neben den Lehrern an Gymnasien auch solche der Oberrealschulen, Lehrerseminarien und Handelsschulen seine Mitglieder sind. Dem Gesamtverein haben sich bis jetzt fünf Fachorganisationen angeschlossen: Der Verein schweizerischer Mathematiklehrer, der schweizerische Neuphilologenverband, der Verein schweizerischer Geschichtslehrer, der Verein der Deutschlehrer und der Verein der Geographielehrer. Wir befinden uns gegenwärtig in einem Stadium der Entwicklung. Die Altphilologen, die früher die Kerntruppe des Gymnasiallehrervereins bildeten, können unmöglich auf die Dauer neben den Fachverbänden den Gesamtverein repräsentieren. Es ist ein Mißverhältnis, wenn in den Sitzungen des Gesamtvereins ein speziell klassisch philologisches Thema behandelt wird. Die nächste Stufe der Entwicklung wird daher notgedrungen sein, daß sich auch die Altphilologen zu einem Fachverband zusammenschließen. Dann werden in den Gesamtsitzungen nur noch Fragen zur Sprache kommen, die den ganzen Lehrerstand der höhern schweizerischen Mittelschulen angehen.

An der diesjährigen Tagung war das Haupttraktandum die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer. Der erste Referent, Rektor Dr. W. v. Wyß in Zürich, beginnt mit einer Darstellung dessen, was in Deutschland und Österreich in dieser Beziehung geschieht. Er bemerkt, daß die Urteile über den Wert der ein- bis zweijährigen Vorbereitung zurückhaltender werden. Die Gefahr der Unterdrückung der Individualität sei vorhanden. Und diese sei unter allen Umständen zu vermeiden. Es war bezeichnend, daß an dieser Tagung von vier Referenten bei ganz verschiedenen Gegenständen die Forderung der Freiheit mit allem Nachdruck gestellt wurde. Dr. v. Wyß fährt fort, daß es sich für uns in der Schweiz darum handle, einen Mittelweg zu finden zwischen dem Zuviel in Deutschland und dem Zuwenig bei uns. Es folgt nun die Darstellung der vielgestaltigen gegenwärtigen Zustände. Auch da, wo von einem Universitätsprofessor pädagogische Übungen abgehalten werden, sind sie nicht ausreichend. An den meisten Universitäten fehlt es aber fast ganz an einer Vorbereitung für die im Examen geforderten Probelektionen. Man beruhigt sich mit der Möglichkeit, daß der Kandidat vor dem Examen Gelegenheit bekomme, als Vikar tätig zu sein. Zu dem Übelstand, daß hier alles dem Zufall überlassen ist, kommt aber noch der, daß es einem Vikar ganz an richtiger Einführung und Kritik fehlt. Um der Lehrer zweiten Ranges willen, die bei dem großen Bedarf stets die Mehrheit bilden, muß in pädagogischer Hinsicht unbedingt mehr geschehen als bisher. Darin sind alle einig. Aber auch darin, daß die pädagogische Vorbildung entsprechend dem andern Stoff verschieden sein müsse von der der Volksschullehrer. Ferner darin, daß die wissenschaftliche Fachausbildung und die allgemeine Bildung in keiner Weise deswegen verkürzt werden dürfen.

Auf Antrag des Referenten werden durch einstimmigen Beschluß von den Erziehungsdirektionen der Universitätskan-

tone gefordert: Obligatorische, nach Fächern getrennte zweistündige zweisemestrige Einführungskurse in die Lehrpraxis, verbunden mit Lehrstunden. Die Mehrheit der Versammlung ist dafür, daß Mittelschullehrer, nicht Universitätslehrer diese Kurse leiten sollen. Als Vorteile werden hervorgehoben: die größere Zahl der Mittelschullehrer eines Faches ermöglicht es eher, einen geeigneten Mann zu finden, denn von der richtigen Persönlichkeit hängt der ganze Erfolg ab. Der Mittelschullehrer, der seine Klassen zur Abhaltung der Demonstrations- und Lehrstunden benützt, kennt die Schüler und den Stand der Klassen ganz genau, und das ist ebenfalls von besonderer Wichtigkeit. Für Fälle, in denen kein geeigneter Mittelschullehrer, wohl aber ein passender Universitätslehrer zur Verfügung steht, wird immerhin eine Abweichung von der Regel vorgesehen.

Im weitern fordert der Referent Psychologie als Examenfach. In der Diskussion werden aber gegen das Obligatorium Bedenken erhoben. Es könnte gehen wie bei der Philosophie als Nebenfach; bei den meisten Kandidaten würde es bei einem rein äußerlichen Einpauken bleiben. Ferner: mit der Psychologie, die an den Universitäten gelesen werde, könne man im Unterricht nichts anfangen. Uns tue eine Psychologie not, die sich unmittelbar mit der Praxis des einzelnen Faches befasse. Und diese könne nur in den Einführungskursen im Zusammenhang mit den Lehrstunden geboten werden. Es wird demnach beschlossen, den Besuch von psychologischen und pädagogischen Vorlesungen bloß für wünschenswert zu erklären. — Ferner soll noch daraufhin gewirkt werden, daß die Leiter der Anstalten die jungen Lehrer nach Kräften zu fördern suchen. Es geschieht nämlich in dieser Beziehung in der Schweiz viel zu wenig.

Der zweite Referent, Dr. C. Brandenberger, Mathematiklehrer an der kantonalen Oberrealschule in Zürich, berichtet über den ersten zweistündigen Einführungskurs, den er versuchsweise im Schuljahr 1912/3 für die Studierenden der VIII. Abteilung der eidgenössischen technischen Hochschule abgehalten hat. Die Resultate waren so günstig, daß trotz der anfänglich stark vorhandenen Abneigung die Einrichtung definitiv gemacht wurde. Der Einführungskurs enthielt erstens Vorlesungen über Psychologie, Logik und Didaktik in Anlehnung an die Mathematik, und zweitens einerseits Hospitier- oder Demonstrationsstunden und andererseits Probestunden. Eine ganz genaue Orientierung des Praktikanten über den Stand der Klasse vor den Probestunden hält der Referent für überaus wichtig. Die Kritik der Probestunden war jeweilen sehr eingehend: Selbstkritik des Praktikanten, Kritik durch einen dazu bestimmten Referenten, durch die andern Kursteilnehmer und durch den Kursleiter.

Der 6. Oktober brachte ein Referat von Dr. G. Bohnenblust in Winterthur über die philosophische Lektüre am Gymnasium. Nach einem historischen Überblick über die frühere Bedeutung der Philosophie als Gymnasialfach spricht sich der Referent dahin aus, daß man auf die Wiedereinführung der Philosophie als besonderen Faches nicht warten dürfe, denn das könnte zu lange dauern, sondern er fordert immanente philosophische Propädeutik; alle Fächer sollten da mithelfen. In der nähern Ausführung seiner Forderung beschränkt sich der Referent auf seine eigenen Fächer: Griechisch, Latein und Deutsch.

Griechisch. Die Vorsokratiker sind nach dem Lesebuch von Wilamowitz und Nestles 'Vorsokratikern' (in Auswahl übersetzt, Jena 1908) nicht dogmatisch, sondern rein prinzipiengeschichtlich zu behandeln. Bei Platon ist durch die Lektüre der ganzen Apologie zuerst die Gestalt des Sokrates in ihrer ideengeschichtlichen Bedeutung zu beleuchten. Zur Darstellung von Platons Persönlichkeit soll ein Werk aus der Reifezeit ganz gelesen werden, am besten der Gorgias. Daneben anderes in Auswahl. Von Aristoteles, Epiktet und Mark Aurel sind Proben nach dem Wilamowitzschen Lesebuch zu geben.

Latein. Lukrez nach der geschickten Auswahl in Brandts Eclogae. Bei Cicero ist im Gegensatz zu Platon nur eine Auswahl inhaltlich bedeutender Partieen zu empfehlen, am besten nach Weißenfels. Horaz kann nicht die Rolle eines eigentlichen Erziehers zu philosophischem Denken spielen, da er nur ein anmutiger Plauderer über wichtige

Lebensfragen ist. Eine gute Auswahl aus den Oden, Satiren und Episteln ist hier am Platz. Bei Seneka ist die Kunst der Darstellung die Hauptsache; es genügt daher die Darbietung eines Werkes. *De vita beata*, hier und da etwas gekürzt, eignet sich am besten. Von Augustins *Confessiones* kann eventuell noch eine Auswahl geboten werden.

Deutsch. Der Referent empfiehlt für die Zeit vor Lessing möglichste Beschränkung. Der Laokoon hat noch immer im Mittelpunkt der deutschen Lektüre zu stehen; da aber nachgerade so vieles darin als unrichtig erkannt ist, sollen nur die ersten Kapitel gründlich behandelt werden, die übrigen in Auswahl. Die Hamburgische Dramaturgie ist dagegen für die Schule ganz ungeeignet, schon deshalb, weil der Schüler kein einziges der darin besprochenen Stücke kennt. Von Herders 'Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit' sind der Gedankengang an Hand des Registers und dann gute Einzelheiten zu bieten. Bei Goethe neben den Dichtungen, in denen sich das Beste findet, eine Auswahl der Sprüche. Bei Schiller nicht alle Dramen, dafür aber die reife Gedankenlyrik eingehend. Bei den Prosaschriften ist es besser, eine Abhandlung gründlich zu besprechen, statt über viele ein Diktat zu geben. Da Schiller durch Kant das geworden ist, was er war, soll wenigstens eine Einführung in Kant, namentlich seinen Phänomenalismus, geboten werden. Schillers Weltbild muß von den Schülern verstanden werden, da Schiller derjenige war, welcher Goethe und Kant zugleich verstand.

Für die späteren Philosophen gibt der Referent noch allerlei Anregungen, mit denen er zeigt, was für Schätze da noch zu heben sind. Um das zu ermöglichen, fordert er, daß die Behandlung von Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch früher gelegt werde und daß dem Deutschen auf der Oberstufe vier wöchentliche Stunden einzuräumen seien. Gegenüber der heutigen völligen Zersplitterung des geistigen Bewußtseins muß sich wieder das entgegengesetzte Streben geltend machen: *omnia ad harmoniam*.

Dem mit reichem Beifall aufgenommenen, überaus anregenden Vortrag folgte keine Diskussion.[1])

Ein weiteres Traktandum war eine Diskussion über: Gedruckte Schülerpräparationen zu lateinischen und griechischen Schriftstellern. Der erste Votant, Dr. P. Usteri in Zürich, stellt als leitenden Gedanken auf: Was kann getan werden, damit möglichst viele Schüler ihre häusliche Präparation ehrlich besorgen? Die Darstellung des massenhaften Betruges, der namentlich durch den Gebrauch von gedruckten Übersetzungen getrieben wird, führt ihn zu folgender Forderung: Die Präparation soll den Schülern in dem Maße erleichtert werden, daß alle diejenigen Schüler, welche ehrliche Arbeit leisten wollen, nicht durch die zu große Schwierigkeit der Aufgabe sich genötigt sehen, zu unredlichen Mitteln zu greifen. Als Erleichterungsmittel empfiehlt der Referent kommentierte Ausgaben und gedruckte Präparationen. Die letzteren will er jedoch nur da angewendet wissen, wo die unbekannten Vokabeln sich häufen und ein Haupthindernis des Verständnisses bilden, also in der Hauptsache bei den Dichtern. Der Referent stellt dann noch eine Anzahl von Grundsätzen auf, nach denen die Präparationen bearbeitet sein sollen. Diese sind aber nur zum Teil befolgt in den beiden bis jetzt bestehenden Sammlungen, in Krafft und Rankes Präparationen der Norddeutschen Verlagsanstalt in Hannover und in den Teubnerschen Schülerpräparationen.

In der Diskussion wird die geforderte Erleichterung als etwas Unmoralisches bezeichnet Man dürfe nicht um der Unehrlichen willen die Schwierigkeiten verringern, da allein in deren Überwindung der Wert der Arbeit liege. Auch müsse der Lehrer den Schülern unbedingt das Vertrauen entgegenbringen, daß sie ehrlich arbeiten. Ein Verlassen dieses Vertrauensstandpunktes sei unmoralisch. Der Vorwurf des Unmoralischen blieb allerdings nicht unwidersprochen, indem von anderer Seite betont wurde, der Referent wolle mit seiner Forderung

[1]) [Wir freuen uns, den Lesern mitteilen zu können, daß dieser Vortrag in einem der folgenden Hefte vollständig erscheinen wird. P. C.]

der Erleichterung ja gerade der Unmoral steuern. Gegen die gedruckten Präparationen wird ferner eingewendet, daß sie der Aufmerksamkeit des Schülers auf die Ausführungen des Lehrers schaden, daß sie sich in störender Weise zwischen den Lehrer und Schriftsteller schieben.

Trotzdem theoretisch eine vorwiegend ablehnende Haltung eingenommen wurde, ergab sich doch, daß praktisch an verschiedenen Orten gedruckte Präparationen, namentlich für Homer, zur Anwendung kommen. Wie aber auf eine andere als die vom Referenten vorgeschlagene Art dem Unwesen des Präparationsbetruges gesteuert werden könne, dafür wurde nur ein Mittel genannt: Schriftliche Übersetzungen in der Stunde aus dem Lateinischen oder Griechischen ins Deutsche. Weil dabei die Folgen ständigen Betruges sich zeigen, erziehen sie, freilich nur indirekt, zur Ehrlichkeit.

Der letzte Vortrag der Tagung, 'Glazialrelikte' von P. Dr. Damian Buck in Einsiedeln, bot rein wissenschaftliches Interesse. Paul Usteri.

Wie benutzt man die Universitätsbibliothek? Ein Wegweiser für Studierende von Dr. phil. Hans Füchsel, Bibliothekar an der Universitätsbibliothek in Göttingen. Leipzig, Wiegandt 1913. 46 S. 8°. 0,50 Mk.

Das Schriftchen bringt in sorgsamer Darstellung Belehrungen über Geschäftsgang und Einrichtungen der Universitätsbibliotheken und sucht den Leser über die wichtigsten bibliographischen Hilfsmittel zu unterrichten. Da es für alle Universitätsbibliotheken brauchbar sein will, so kann nur mitgeteilt werden, was allen gemeinsam ist; und darin liegt eine Gefahr, der der Verf. nicht immer entgangen ist, insofern er gelegentlich als Norm hinstellt, was nur für die ihm bekannten Anstalten zutrifft. In der durch das Thema gebotenen Beschränkung liegt überhaupt die Schwäche der Arbeit begründet, denn derartige hodegetische Darlegungen gewinnen erst Leben, wenn sie an spezielle Verhältnisse anknüpfen und sich auf Einzelheiten einlassen, für die weder in der vornehmen amtlichen Benutzungsordnung noch in einer allgemeinen Betrachtung über Bibliotheksbenutzung Raum ist. Nicht 'wie benutzt man die Universitätsbibliothek?' sollte die Frage lauten, sondern 'wie benutzt man die Kieler, Greifswalder usw. Universitätsbibliothek?' Theoretische Erörterungen über alphabetische und systematische Kataloge, über den inneren Geschäftsgang der Bibliotheken, über Besonderheiten des Dissertationendruckes u. a. dürften bei dem Durchschnittsstudenten ebensowenig Anklang finden wie Mahnungen zur Sorgsamkeit bei Bücherbestellungen. Oder darf man sich im Ernst Erfolg davon versprechen, wenn (S. 35) der Leser darauf aufmerksam gemacht wird, daß manche Dissertationen nicht am Sitz der Universität gedruckt werden, bei der sie eingereicht sind, und daß daraus sich leicht Verwechslungen ergeben? Auch von dem sorgfältigsten Benutzer, der einen Titel mit dem Zusatz 'Dissertation, Halle 1892' zitiert findet, kann man nicht erwarten, daß er vor der Bestellung im Universitätschriftenverzeichnis der Berliner Königlichen Bibliothek sich vergewissert, ob hier wirklich eine Hallenser und nicht eine Dissertation einer anderen Universität vorliegt, die nur zufällig in Halle gedruckt ist. Derartige Belehrungen sind an die Adresse des angehenden Bibliothekars, nicht an die des Benutzers zu richten. Dasselbe möchte ich in einigem Maße von den bibliographischen Belehrungen des Schriftchens glauben. Da es sich nicht an Fachleute wendet, so beschränkt es sich auf die allgemeinen bibliographischen Hilfsmittel: Hinrichs, Kayser, Focks Monatsbericht u. a. Nun wäre gewiß erwünscht, daß der Studierende diese Hilfsmittel kennte, aber wichtiger scheint mir doch, daß er als Altphilologe seinen Bursian und Engelmann, als Historiker den Jahresbericht der Geschichtswissenschaft, als Neuphilologe seinen Gröber, als Naturwissenschaftler den Internationalen Katalog usw. kennt, von denen nicht die Rede ist. 'Wer mehr wünscht', wird S. 28 f. auf Graesels Handbuch der Bibliothekslehre, auf Foncks Schrift: 'Wissenschaftliches Arbeiten' (= Veröffentl. des bibl.-patristischen Seminars zu Innsbruck Nr. 1) und auf Gustav Wolfs 'Einführung in das Studium der neueren Geschichte' verwiesen. Was nützt ein Wegweiser, der auf die General-

stabskarte verweist? Überdies: Graesels Übersicht war schon für das Jahr ihres Erscheinens unzureichend und für praktische Zwecke wenig geeignet, die Foncksche Schrift bringt S. 126—148 ohne eine Silbe einer Gebrauchsanweisung 385 Titel von bibliographischen Repertorien und beschränkt sich ebenso wie Wolffs vortreffliche Einführung auf die philologisch-historischen Fächer — ganz abgesehen davon, daß sie in mehr als einer Universitätsbibiothek nicht vorhanden sein dürfte.

Ich fürchte, daß das Schriftchen die Benutzung der Universitätsbibliotheken nicht merklich heben wird. Es kann, wie der Verfasser selbst zugibt, Führer für die Einzelbibliotheken nicht ersetzen, die jede Bibliothek auf eigne Kosten drucken und jedem Benutzer unentgeltlich verabfolgen müßte. Im Gegensatz zur Benutzungsordnung, die in erster Linie das Interesse der Bibliothek sicherstellen will, müßte in ihnen überall das Interesse des Benutzers als leitender Gesichtspunkt voranstehen. Die bibliographische Belehrung würde am besten einem kurzen Handbuch vorbehalten bleiben, in dem für die Studierenden aller Fächer die wichtigsten Hilfsmittel in übersichtlicher Form mit knapper, klarer Charakterisierung zusammengestellt wären. Daran fehlt es leider noch.

Alfred Schulze.

Walter Sohm, Die Schule Johann Sturms und die Kirche Strassburgs. (Histor. Bibliothek, herausgegeben von der Redaktion der historischen Zeitschrift, Bd. 27.) München und Berlin, R. Oldenbourg 1912. 8°. XIV, 317 S. 8 Mk.

Wenn es noch des Beweises bedürfte, daß die historische Pädagogik und die Gelehrtenschulgeschichte nicht allein für sich betrachtet werden kann (soweit es sich nicht um ganz spezielle Fragen handelt), sondern in die großen Zusammenhänge der allgemeinen Geistes- und Bildungsgeschichte eingepaßt werden muß, so würde uns die sich beträchtlich über den Durchschnitt erhebende Arbeit des jungen Gelehrten, die hier zur Besprechung steht, sehr bald eines Besseren belehren.

Die Schule Johannes Sturms hat allezeit im Vordergrunde des Interesses der Schulhistoriker und der pädagogischen Theoretiker gestanden. Nach der bekannten und vielbenutzten Arbeit des Straßburger Pädagogen Charles Schmidt, *La vie et les travaux de Jean Sturm, Strasb. 1855* ist man öfters, teils im größeren Zusammenhange teils in besonderen Schriften, auf ihn zurückgekommen. Das weitaus Beste aber ist das, was Paulsen I S. 282—290 über den Straßburger Rektor gesagt hat, schon um deswillen beachtlich, weil er davor warnt, die praktischen Folgen von Sturms theoretischer Schriftstellerei allzuhoch anzuschlagen, eine Warnung, die man seitdem verallgemeinern gelernt hat, daß man nämlich gegenüber hochtönenden Worten aus der Humanistenzeit wohl daran tut, skeptisch zu sein.

Paulsen hat uns in seiner Erörterung gelehrt, daß man Sturms Theorie an seiner Praxis abmessen müsse und dadurch das früher übertriebene Werturteil über Sturm auf das richtige Maß zurückzuführen gesucht. Sohm sucht, den Rahmen noch weiter spannend, uns den Gang der Ereignisse und die verschiedenartigen Einflüsse, besonders theologischer Art, die auf Sturms Theorie und seine Praxis einwirkten, zu verdeutlichen und so zu einem Gesamtbild und Gesamturteil zu gelangen. So schildert er uns denn das Hervorgehn von Sturms geistiger Persönlichkeit aus den auf ihn in der Jugend einwirkenden Faktoren: er war ein fleißiger Schüler der Lütticher Hieronymianer und ein ebensolcher Student der Humaniora in Löwen und in Paris, und wirkte dann längere Zeit als Agent Franz' I. von Frankreich, um eine Verständigung der Franzosen mit dem protestantischen Deutschland herbeizuführen, bis ihm, dem gelehrten Humanisten, in Straßburg Gelegenheit gegeben ward, sich auch praktisch, als Schulmann, zu betätigen.

Aus diesen Faktoren heraus formte sich Sturm sein Bildungsideal, und das ist denn die seitdem zum Schlagwort gewordene *sapiens atque eloquens pietas*. Aus ihr greift Sohm als wichtigsten Bestandteil die eloquentia heraus, und indem er die Entwicklung ihres Begriffs von Aristoteles und Cicero an bis zu Melanchthon verfolgt, stellt er die Straßburger Schulgründung und die

leitenden Gedanken Sturms unter diese Ideenfolge.

So werden denn in der Betrachtungsweise Sohms, im Gegensatze zu Paulsen, die Leitgedanken und die tieferen Beweggründe zur Hauptsache, nicht die aus ihnen hervorgehenden Einrichtungen; das zeigt vor allem das 2. Kapitel (S. 61f.) 'Das Bildungsideal und die Schule Sturms'. Wie schon von Th. Ziegler richtig hervorgehoben wurde, ist für Sturm die Gelegenheit, in Straßburg nach den oben gezeigten drei Gesichtspunkten wirksam zu sein, durchaus günstig gewesen. Die Liebes- und Gemeindekirche des Straßburger Reformators Martin Butzer (Bucerus) neigte sich einem entschiedenen Zusammenarbeiten von Kirche und Schule zu, ohne die letztere zu drücken, und aus dem Zusammenwirken der schulfreundlichen Theologen, des gewaltigen Bürgermeisters Jacob Sturm und des feinen und geschickten Theoretikers Johannes Sturm ergab sich dann das zierliche und doch so wirksame Gebäude der Straßburger Schule und ihrer pädagogischen Kunst, dessen Bedeutung für das übrige protestantische Deutschland wir gar nicht für wichtig genug erachten dürfen. Sturms letzte Absicht war, eine Organisation des Gesamtunterrichts herbeizuführen, die den abcdarius aufnahm und den für ein städtisches oder sonstiges Amt vorgebildeten jungen Mann entließ, der nur noch eine der drei alten Fakultäten zu besuchen hatte (ohne die facultas artium), um in jedes beliebige Amt oder sonstigen studierten Beruf überzutreten.

Leider hat das schöne Werk nicht lange Bestand gehabt. Die drei Faktoren, die zusammenwirken sollten (Kirche, Staat und Schule) strebten nach kurzem doch wieder auseinander. Vor allem waren es die Theologen, die nicht, wie der milde Butzer, mit der Gemeinde und der Lehrerschaft zusammen Kirche und Schule organisieren wollten, sondern nach der Oberherrschaft strebten. Mit ihnen geriet (nach einer Reihe glücklicher Jahre) Sturm in Streit, wurde von ihnen besiegt, nicht bloß persönlich, sondern auch sachlich überwunden, und mußte schließlich Straßburg den Rücken kehren. Die Betonung der *eloquentia*, die Sturms Haupteigentümlichkeit war, wurde durch die Hervorhebung der *sapientia* (des Fachwissens) und der *pietas*, (d. h. der lutherischen Theologie) ersetzt.

Das sind die wesentlichen Punkte der Entwicklung, die in dem Sohmschen Buche behandelt werden. Für die Erkenntnis der Schulentwicklung kommen in der Hauptsache die Abschnitte des ersten Buches: 'Der Begriff und die Schule der *sapiens et eloquens pietas*' in Betracht. Das übrige fällt mehr in das Beobachtungsfeld der Theologen und Kirchenhistoriker. Doch hat Th. Ziegler in seiner Besprechung des Buches durchaus recht, wenn er das Interesse der Schulhistoriker auch für diesen Teil des Werkes in Anspruch nimmt: denn Johannes Sturm darf nicht nur als Rektor, Schultheoretiker und Methodiker, sondern muß auch in seiner ganzen Stellung zu den andern Bildungsgebieten der Zeit betrachtet werden. Da er im XVI. Jahrhundert lebte, tritt naturgemäß die theologisch-kirchliche Sphäre in den Vordergrund, und zu ihrer Betrachtung leitet das Sohmsche Buch auf das glücklichste über. Daß beide Seiten der Sache, sowohl das schulhistorisch Wichtige wie das kirchengeschichtlich Interessante, zur Darstellung gekommen sind (das Hauptinterresse des Verfassers liegt freilich auf dem letzteren), ist ein großer Vorzug seiner Betrachtungsweise. Hier paßt einmal das schon recht abgegriffene Modewort 'großzügig'; denn der Verfasser führt uns von der Einseitigkeit sowohl der Schulgeschichte wie der Kirchenhistorie hinauf zu den Höhen wirklicher Bildungs- und Geistesgeschichte, ein selten unternommenes und noch viel seltener gelingendes Experiment.

In dem Buche selbst ist natürlich viel systematisiert und vieles bloße Konstruktion, und es erscheint fraglich, ob auch alle Tatsachen sich mühelos dem einmal angenommenen Systeme anpassen: in schulgeschichtlichen Dingen (für die dem Referenten allein ein Urteil zusteht) erscheint dies mitunter zweifelhaft. Freilich ist es auch bei Sturm nicht gerade leicht, die wirklichen Geschehnisse in seiner Schule festzustellen: denn die Grenzen zwischen seiner Konstruktion und dem wirklichen Leben und der Schulpraxis sind bei ihm überall fließend. Man kann z. B. nicht sagen, ob seine bekannten zehn Klassen

wirklich so eingerichtet waren, wie sie in den *epistolae classicae* erscheinen, ob der Mechanismus ganz so tadellos funktionierte, wie es in dem eleganten Latein Sturms aussieht, ob die *ephemerides* und ähnliche Hilfsmittel tatsächlich den Unterricht in den Realien zu ersetzen vermochten, usw. Vermißt habe ich auch ein näheres Eingehen auf die von Johannes Sturm verfaßten Lehrbücher, vor allem auf seine bekannte und viel gebrauchte Ausgabe von Ciceros Briefen, und eine Erörterung der Tendenz, die dieser Ausgabe zugrunde liegt. Denn auch sie suchte die *eloquentia* zu fördern, wenngleich in etwas anderem Sinne, als wie der *orator* (als Sturms Ideal) von Sohm hingestellt worden ist. Wenn dem Verfasser die tieferliegenden geistigen Fäden mehr am Herzen liegen, als diese dem Schulhistoriker nahe liegenden Dinge, und er sie deshalb nur als Parerga angesehen und beiseite geschoben hat, so hat er dem Einzelforscher, auch nach den Arbeiten von Schmidt und Veil, eine schöne Aufgabe hinterlassen: nach den neu gefundenen Gesichtspunkten noch einmal das Straßburger Schulwesen der Reformation im Detail zu mustern, und die Richtigkeit des Systems an der praktischen Ausführung zu erproben.

Doch soll es dem Höhenwanderer nicht zum Vorwurf gemacht werden, wenn er nicht den Blick in jede Talfalte geworfen hat: im Gegenteil, es ist nur dankenswert, wenn man einmal von oben herab sehen darf, auch auf die Gefahr hin, daß die oder jene Einzelheit dem Blick entgeht. Jedenfalls, solche Arbeiten, die mit einer geradezu erstaunlichen Vielseitigkeit ein so schwieriges Thema erörtern, wie die Straßburger Bildungs- und Geistesgeschichte im Lichte der Sturmschen Schule, sind selten; auf unserem schulhistorischen Acker wachsen solche Blumen nicht alle Jahre, und das Studium unseres Buches sei darum auch den Fachgenossen dringend geraten, vor allen Dingen denen, die sich vorgenommen haben, schulgeschichtliche Dinge im größeren Zusammenhange zu studieren, um sie so besser zu begreifen. Sie werden aus dem Werke, trotz seines stark konstruktiven Zugs, vieles lernen können, vor allem die Notwendigkeit einsehn, daß man schulgeschichtliche Dinge nicht aus dem Zusammenhange zu lösen, sondern im Gegenteil in diesen hineinzubringen hat, wenn man sie richtig und vorurteilsfrei betrachten will. Möge die hier angewendete Methode recht bald viele und ebenso befriedigende Nachfolge finden. Ernst Schwabe.

SACHREGISTER

Von Bruno Mentz

Abiturientenexamen und Gelehrtenschulen 278 ff.
Ablativendung 222
Abraham, historisch? 53
Adel im Heer 478
Adiectiva, griechische 320
Aduatuker 44
agrégation 215
Aktionsart 490 ff.
Alkoholfreie Jugenderziehung 330 f.
Allgemeine Prüfung im Staatsexamen 422 ff.
Altdorf, nürnbergische Universität 285 ff.
Altertum: Auffassungen in der modernen Kulturwelt 65
Altes Testament, neue Hilfsmittel bei seiner Lektüre 52 f.
Althoffs Rede 1900 im Juni 178
Altsprachlicher Grammatikunterricht und Klassikerlektüre 313 ff.; Kampf um die alten Sprachen 218; Übersetzen 538 ff.
Aly, Friedrich 513
Amerikanisches *college*-Problem 389 ff.
Andreä, Kanzler 369
Anforderungen an die Schulen 94; zu geringe 146 f.
Anstaltserziehung 308
Anstellungsfähigkeit 185
Aorist und Präsens 490 ff.
'Arbeit' in Paulsens Pädagogik 307
Archäologie 510 f.
Aristoteles 343 f.
Askese und Schule 121
Asyndeton, adversatives 319
Aufnahmeprüfung 157 f.
Aufsatz, deutscher 113 ff.; häuslicher 156
Aufsatzunterricht soll produktiv sein 16
Ausdrucksfähigkeit, mangelhaft bei Studenten 14 f.
Autorität 303

Baar über den Extemporaleerlaß 19
Baccalaureus 389
Bancroft, George, für geschichtliche Bildung 396
Bauernschutz 481
Bauernstand, römischer 264
Bemerkung, bindende, auf der Zensur 159
Berechtigungswesen 88
Bernheim: Muttersprache und Studenten 15 f.
Betragenzensur 436
Bildsamkeit 302
Bildung 301; allgemeine 449; ästhetische 312
Bismarck über Geschichtsunterricht 477; zum allgemeinen Stimmrecht 480
Blutrache 500
Bonitz und Sydow 521 ff.
Bossuet, Erziehung des Dauphin 69 ff.; Lehrpläne für diesen 72; Bossuet und Herbart 78; B. und Montaigne 77
Brown University 397 f.
Bryce, Jonas, über *public life* 410
Bürgerkunde 343 ff.
Bursa Nova Tricoronata zu Köln 418

Cäsar über die Germanen 24 ff.; Quelle für Tacitus 45
Chamberlain, Latein in der Schule 256
Chrestomathie, lateinische 261 f.
Christentum 504
College-Journalistik 405 f.
College-Student 403 ff.
Colleges, amerikanische 390 ff.; Reformen 411 ff.
Collegium und universitas 390

Damaschke über staatsbürgerlichen Unterricht 251
deficere, Konstruktion 225
Deklinationen 223
Demonstrationen 314 f.
Descartes und Spinoza 460
Determinismus 505
Deutsch bei Paulsen 311; — kein 'Fach' wie andere 50; Deutsch in der allgemeinen Staatsprüfung 426 f.
Deutsche Kulturepochen im Unterricht 81; Literatur im Unterricht 51; Schülerleistungen 155 f. (vgl. 'Aufsatz'); Ausbildung der Lehrer 51
Deutscher Unterricht der Seminarkandidaten 120
Deutschlehrer und Modernismus 121
Didaktik 309 f.; Didaktik und Lehrerpersönlichkeit 17
Dienstanweisungen 434 ff.
diplôme d'études supérieures 216
Disziplinarfälle 161
Dogmatismus 257

Ehe 501
Ehrgefühl 306 f.
Einjährigenprüfung 160
Elective System 392 ff.
Eliot, C. W., als Pädagog 398 f.
Empiristen 460
Englische Grammatik 54 f.
enseignement secondaire 201; *e. supérieur* 213 ff.
Entwicklungsgedanke im Unterricht 80
Erasmus, Gymnasialpädagogik 376 f.
'Erbfeind', Haltung gegen ihn 484
Erbuntertänigkeit 480
Ergänzungsprüfung 183
Erhebung von 1813 229 ff.; militärische 237; geplante Erhebung von 1808 und 1811 230 f.
Erzieherpersönlichkeit 301
Erziehung, Gesellschaft für deutsche E. 512. Nationale E. 308; sexuelle E. 308; Grenzen der Erziehung 302
Ethische Probleme im neusprachlichen Unterricht 495 ff.
études classiques, in Frankreich 196 ff.; in der weiblichen Erziehung dort 210 f.; *dans l'enseignement libre* 212
Eucken, Rudolf, in Amerika 389
Extemporale: sein Ursprung 365 ff.; bei Gesner 87; in

deutschen Schulordnungen 366 ff.
Extemporaleerlaß belastet einseitig die Lehrer 14; Bestimmung über den Prozentsatz der genügenden Arbeiten 101 f.; Äußerung des Ministers dazu 20
Extemporalien zu leicht 13; Wirkung des Naturells der Schüler 95

Fachgeist 4. 50. 432 f.
Faculté des Lettres 216 f.
Fénelon als Erzieher 76
Ferienkurse, philologische 328 ff.
Football 405
Formale Bildung 258
Forscher und Lehrer, ihre verschiedene Ausbildung 7 f.
'Forschung' in der Schule 25
Französisch anf der Oberrealschule 545
Französisches Unterrichtswesen 219 f.
Freiheitsdichter und -denker 1813 240
Freirechtsschule 346
Freistellen 160
Fremdsprache, ihre Erlernung 545

Gallatin, Albert 395 f.
Gedike 280
Gegenwartsfragen 190
Geisteskultur und Gymnasium 519 f.
'Genügend' 151
Germanen und Germanien bei Cäsar 26 ff.
Germanistenverband, deutscher 48 f. 430 ff.
Geschichte: Quellenbuch für die Neuzeit 171; für das Mittelalter 439 f.; 1806—13 im Unterricht 477 ff.
Geschichtliche Bildung 257
Geschichtsbücher, 'gereinigte' 251
Geschichtsunterricht 311. 477; Debatten im Unterricht 252
Gleichberechtigung 173 ff.
Gneisenau 229
Goethe über Allgemeines und Besonderes 461; Goethe und Preußen 485
gouverner, c'est prévoir 103
Grammatik: Erlernung im Lateinischen 548
Griechisch, seine Bedeutung für die deutsche Kultur 57 ff. 339; bei Schiller und Goethe 63; in der englischen Kultur 61; seine Wirkung auf die romanischen Völker 59 f.; Gr. auf dem französischen *lycée* 208 f.
Griechisches Lesebuch für Obersekunda 172
Grimm, Jacob 516
Gymnasiallehrer, Verein der schweizerischen 554 ff.
Gymnasialmonopol: wie hat seine Aufhebung gewirkt? 179
Gymnasium 337 ff.

Hamilton College 403
Harmonische Menschenwelt 283
Haß als moralische Triebkraft 482
Haupt- und Nebenfächer in der Staatsprüfung 452
Havenstein, Martin, vom 'Übersetzen' 538 f.
Hawkins, John 50 f.
Heimatkunde 111
Heimatpflege 470 f.
Hellenische Kultur, ihre Epochen 81
Heraklit 136
Herbarts Briefe 511 f.
Herder, Verhältnis zur Schule 351 ff.; über Realien und Sprachen 357; Grammatik 362
Historische Gesetze 463
Höhere Schule: Leistungen 11 ff.; Kampf gegen den Niedergang 138 ff.; Klagen über die Schule 140 f.
Homerische Menschenwelt 283
Horaz-Unterricht 438 f.
Humanismus 261; sein lateinischer Charakter 58 f.; neuer Humanismus 338
Humanistisches Schulwesen in Württemberg 382 ff.
humanités in Frankreich 199 f.
v. Humboldt, Wilhelm 64
Hypothese 464

Jefferson 392 f.
Ilias, kritische Betrachtung 282
Individualität der Schüler 250
Infinitiv im Griechischen 319
Interpretation der Schulschriftsteller 329
Jugendspiele, Jahrbücher dafür 382
'Iulius redivivus' von Frischlin 515
Jungdeutschlandbund im Dienste des Unterrichts und der Erziehung 109 ff.

Kalisch: Bündnis und Aufruf 238
Kant 467
Kasuszeichen und -endung 222 f.
Kirchenglaube und Schule 137
Klassischer Unterricht, Beurteilung in Amerika 395
Klassisches Altertum, seine Kulturwirkung 517
Klausurarbeit im XVI. Jahrh. 308 f.
Kollaborator 354
Kompensationen 156 ff.
Konferenz 1900 am 12. Mai 177
Konjugation 224
'Können' Ziel des Unterrichts 546
Konrektorat 436
Konviktoristen 420
Kopula 319
Korrigieren von ungenauen Ausdrücken 98 f.
Krieg, seine Notwendigkeit 477
Kulturrausch 135
Kunsterziehung und Architektur 379 f.

Lachmann 462
Landsturmedikt 243 f.
Landwehr 1813 241
Lasson über staatsbürgerliche Erziehung 250
Latein und Ästhetik 259; Latein als Grundlage der modernen Sprachen 258
Lateinische Schullektüre 255 ff. 261 f. 275 f.; Lateinische Grammatik von Werner 221 ff; lateinische Kultur in Deutschland 339; bei den romanischen Nationen 53; Aussprache 206 f.; Unterricht in Rußland 55 f.; in Frankreich 201 ff.; neue Methode dort 204 f.
Lautverschiebung 223
Lehramtsprüfung 322 f.
Lehrer: Arbeitsleistung 165; Lehrer der neuen Zeit 145. 166; Verantwortungsfreudigkeit 163 f.; Vertrauen zu ihnen 97
Lehrerpersönlichkeit 354
Lehrfächer, freie Wahl in Frankreich 57
Lehrpläne für das Deutsche 48
Lehrprobe 446
Leibniz 62. 285. 460 f.
Leistungen 21. 89
Lesebuch, deutsches 474; lateinisches 276 f.
Lieber, Franz 396
Linearzeichnen 379
Lipsius als Schüler in Köln 416 ff.
Literatur, nationale 448 (vgl. 'Deutsch')
Logik im Universitätstudium 465 f.

Luise, die Königin, als Ratgeberin ihres Gemahls 14

Marburg, historisch bedeutend 514 f.
von der Marwitz 245 f.
Mathematiker und allgemeine Bildung 447; Mathematiker als Direktoren 509
Mathematischer Unterricht 508 f.
Matthias, über den Schlendrian bei Klassenarbeiten 13
Meierotto 395 f.
Methode 355; ihre Überbewertung fördert den Massenandrang 18
Mill, *on liberty* 504
Mittelalter 257
Mittelschullehrer 167
Moduslehre 225
Moleschott 335
Moralunterricht 306
'mündlich' 153 ff.
Musterstunden der Kandidaten 164
Muttersprache 352 f.; ihre Erlernung 544 f.; vgl. Bernheim

Napoleons Jugend 500; sein Ziel 484
Nationalbewußtsein 506 f.
Nationalgefühl 482
Natur- und Geisteswissenschaften 462 f.
Naturwissenschaftlicher und mathematischer Unterricht, seine Geschichte 508 f.
Neusprachlicher Unterricht an der Oberrealschule 128
Newton 462
Niebuhr 487
Niederdeutsch 471

Oberlehrerzeugnis 451; Prädikate darin 454
Oberrealschule, ihr geistiges Leben 180; wirksam für Kulturbildung 127 f.
Offenbarungsbegriff 193
Opfersinn in den Freiheitskriegen 242
Österreichisches Deutschtum zu Bonitz' Zeit 525

Pädagogik in der philosophischen Fakultät 8; besondere Fakultäten dafür? 6; pädagogische Vorbildung der Oberlehrer 5; Prüfung 10. 449; Aufgabe der Pädagogik 300
Participium 226; griechisches 320
Partikel, griechische 318
Paulsen 444; über Erziehung 301; gegen die Modernen 304; über philosophische Propädeutik 124; über das Realgymnasium 174; seine 'Pädagogik' 298 ff.
Periodenbau 315 f.
Persönliches beim Lehrer 435
Pesch, Gerhard, in Köln, Lehrer des Justus Lipsius 419
Pfadfinder und Gesang 109
Philologen und Schulmänner, Versammlung in Marburg 513 ff.
Philologie: neuere Fortschritte 516; Arbeitsweise 517
'Philosophie' (das Wort) 464; ihre Geschichte 458; Philosophie und Dichtkunst 467 f.; Lektürestoffe für Prima 129. 555 f.; Philosophie in verschiedenen Lehrfächern 496 f.; im Studium der Naturwissenschaften 135 f.
Philosophische Staatsprüfung 449. 457 ff. 468; philosophische Propädeutik 311; durch die realen Fächer 125; im Unterricht überhaupt 126; in der Schweiz 555 f.
Pietät 303
Platon 107. 346. 459
Plattdeutsch 470 ff.; bei Schulfeiern 476
Politik, innere 480; äußere 483
Prädikatsnomen 225
Preußentum und Deutschtum 485 f.
Preußischer Staat nach der Schlacht bei Jena 239
Prinzenerziehung 71
Privatstunden 436
Probearbeiten 148 f.
Probleme des Erziehungswesens 106 f.
Prüfung für das höhere Lehrfach: ihre Ergebnisse 324; Prüfungsordnung in Bayern und Preußen 441 ff; allgemeine Prüfung 443 ff.
Psychologie und Erfahrung 9; Ps. in der Vorbildung der Lehrer 8; in der Staatsprüfung 465; Psychologie im schweizerischen Schulwesen 555

Quellenbücher im Unterricht 80 ff.

Rationalisten 460
Realschulmännerverein 176 f. 186
Rechtspflege nach Platon 346 f.
Reformation 515
Reformfreunde und -gegner im Schulwesen 344 f.
Reformgymnasium 182. 360 f.
Regierungsmaßregeln 432
Reifeprüfung 161 ff; Abschaffung 90
Reifezeugnis, leicht erworben 12; seine Entwertung 184
Religion 112. 448. 503; in der Staatsprüfung 424 f.; Unterricht 311, erwachsener Schüler 194 f.; ohne Fakultas 50
Religionspsychologie und -philosophie 189 ff.
Religiöse Autorität 192
Religiöser Sinn der Erhebung der Freiheitskriege 244
Renaissance, neue, der griechischen Philologie 66
Republikanische und augusteische Zeit 263 ff.
Retrovertieren 91
Rhetius, Leiter des Jesuitenkonvikts in Köln 417. 420
Rhetorik 347 ff.; im Aufsatz 122
Römische Familie 263; Proletariat und Militarismus bei den Römern 264; römische Kaisergeschichte in der Schule 260. 269 ff.; römische Schriftsteller und Dichter 266 ff.; römische Religion und Christentum 270 f.
Rousseau, Glaubensbekenntnis des Vikars 130 ff.; wider das dogmatische Christentum 132 f.; wider den Materialismus 131

Savigny 335
Schöpfungsgeschichte 53
Schriftliche Arbeiten 87 f.; Terminansage 93
Schriftliche Leistungen 152 f.
Schule und Universität 518 f.; Aufgabe der höheren Schule 256; Rücksicht auf das Publikum 144
Schüler: Beurteilung 97; ungeeignete 143; Rücksicht auf schwachbegabte 23
Schülerherbergen 543 ff.
Schülerpräparationen, gedruckte 556
Schülerzahl und Anforderungen 150
Schulkonferenz von 1890 175
Schulpolitik und Statistik 322 ff.
Schwachbegabte 14. 23
Seeraub 501
Selbsterziehung 487
Selbsttätigkeit 301
Selbstzucht und Wahrhaftigkeit in der Schule 254
Shakespeare 61
Siber, Adam, Erfinder des Extemporales 370 ff.

Siebung 325 f.
'sittlich' 499
Sklavenhandel 502
'*snapcourses*' 399
Sokrates 463
Sonderschulen für Begabte 17
Soziale Gesetzgebung 502; soziale Tugenden 308; sozialer Unterricht 194
Spekulation im Verhältnis zu positiver Forschung 4
Spiel 307
Sprache als Mittel der Kulturgeschichte 498
Spracherziehung, deutsche 430 f.
Sprachliches Können 341
Sprachunterricht bei Herder 357
Staatsbürgerliche Erziehung 381; Konferenz dafür 248 ff.; Verhältnis zur Parteipolitik 249
Staatsgefühl 250
Städteordnung 479
Statistik der Staatsprüfungen 11
Stein, Freiherr vom 236; als Volkserzieher 479
Stiftschulen in Württemberg 383 ff.
Stiftungen, amerikanische 397 f.
'*Stover at Yale*', Auszug daraus 407 ff.
Strafen 305. 436
Strafgewalt der Feldherrn 31
Stryker für strenge Schulung 403
Studienzeit, Erinnerungen daraus 333 f.
Stud. phil., der erste 168 ff. 336
Sturm, Johannes, in der Geschichte des Extemporales 373 ff.; seine Schule 558 f.
Sueben 44
Suffixe 227
Sugambrer 43
Sydow und Bonitz 521 ff.
Synonymik 316 f.
Syntaktische Belehrungen 546

Tacitus: s. Cäsar
Tauroggen: Konvention 235 f.
'*technical schools*' 412
ten hour's bill 502
Teutonen 43
'*text books*' 395
Thiersch, Friedrich, und die Philologentage 513
Treverer 44
Twesten, August 334

Überbürdung 144
Übersetzen in die alten Sprachen 538 ff.
Übersetzungen 340
Übungen an der Universität 187
Übungs- und Prüfungsarbeiten 100
Übungschulen für Studenten 6
'Ungenügend' im deutschen Aufsatz 49
Universitäten 387 f.; in Amerika 391 ff.
Universitätsbibliothek: Anweisung zur Benutzung 557 f.
'Unterricht' in Paulsens Pädagogik 301
Unterrichtsverteilung an die Lehrer 166

Verba defectiva und Aktionsarten 490 ff.
Verbesserung der Übungsarbeiten 92
Verein deutscher Studenten, freie Studentenschaft: ihr Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung 253
Versetzungen 22. 160; Abstimmung darüber 433 ff.
vertu, virtus 498
Verweichlichung 303 f.
vilain 499
Voltaires Philosophie 131
Vorbildung der Oberlehrer 1 ff.
'Vorlesung' 335 f. 444; Verarbeitung durch die Studenten 413 f.
Vorprüfung 444
Vortrag, deutscher 91

Wandern der Schüler 551
Wehrpflicht 478
Weltanschauung und Unterricht 3
Werturteile, Erziehung dazu 193
Wiese, Ludwig 88
Wille und Intellekt 461
Willensbildung 303 ff.
Willensfreiheit 505
Wilhelm Meister: sein Lebensziel 486
Wilson, Woodrow, über *college*-Bildung 401 f.
Wissen und Können 1
Wissenschaftliches Können, Prüfstein dafür 2
Wolf, Friedrich August, studiosus philologiae 168 ff.
Wundt, Wilhelm 458

Zeichenlehrer 456
Zeichnen 110
Zensurprädikate 435; Zensur und Leistung 21; Vgl. 'Bemerkung' und 'Betragen'
Zulassung zur Hochschule 186 f.

PA
3
N664
Bd.32

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY